



Sérgio Manuel Teixeira Tavares **O impacto da frequência de uma banda na aprendizagem do clarinete**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Silva e sob coorientação da Professora Doutora Helena Santana, Professores Auxiliares do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.



Sérgio Manuel Teixeira Tavares **O impacto da frequência de uma banda na aprendizagem do clarinete**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Silva e sob coorientação da Professora Doutora Helena Santana, Professores Auxiliares do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

CONSTITUIÇÃO DO JURI:

PRESIDENTE

Professor Doutor Jorge Manuel Salgado de Castro Correia
Professor Associado da Universidade de Aveiro

VOGAIS

Professor Doutor Luís Manuel Gonçalves da Silva
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

ARGUENTE

Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Santana
Professora do Instituto Politécnico da Guarda

Dedico esta dissertação a todos aqueles que me amam.

agradecimentos

Esta Dissertação resulta de um esforço colectivo, tornando possível a sua realização.

Desejo agradecer a todas as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para a execução da minha dissertação. Com especial agradecimento à Professora Helena Santana e ao Professor Luís Silva, pela competência com que orientaram esta minha dissertação, pelo apoio, incentivo e disponibilidade demonstrada.

Agradeço também a todos os professores que participaram neste meu trabalho de investigação, pois sem eles, não teria sido possível realizar esta tarefa a que me propus.

palavras-chave

Clarinete; Ensino; Aprendizagem; Bandas Filarmónicas; Motivação.

resumo

A presente dissertação de mestrado visa o estudo do impacto da frequência de uma banda filarmónica na aprendizagem do clarinete em escolas oficiais de música e tem como principal objetivo qualificar e quantificar o referido impacto comparando alunos que frequentam e não frequentam banda filarmónica. A avaliação dos alunos vai incidir ao nível técnico, musical e performativo.

O projeto foi testado junto de 40 alunos do 1.º grau, divididos em dois grupos de 20 alunos, de acordo com a frequência ou não de uma banda filarmónica.

Os resultados mostraram um rácio significativamente positivo para os alunos que frequentam bandas filarmónicas onde a grande maioria destes alunos mostram melhor desenvolvimento na aprendizagem do instrumento.

Note-se que no entanto, pelo cariz exploratório deste estudo, que consideramos que os resultados obtidos poderão apoiar a realização de uma investigação futura mais vasta e profunda que possa beneficiar um leque mais alargado de indivíduos (docentes e alunos).

Keywords

Clarinet; Teaching; Learning, Philharmonic Bands; Motivation.

Abstract

This dissertation aims to study the impact of the frequency of a philharmonic band in learning the clarinet in official schools of music and has as main objective to qualify and quantify the impact that comparing students attending and not attending philharmonic band. Assessment of students will relate to the technical, musical and performative.

The project was tested with 40 students from 1st grade, divided into two groups of 20 students, according to the frequency or absence of a philharmonic band.

The results showed a ratio significantly positive for the students who attend philharmonic bands where the vast majority of these students show better development in learning the instrument.

Note that however, the exploratory nature of this study, we consider that the results may support the conduct future research a wider and deeper that could benefit a wider range of individuals (teachers and students).

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS.....	II
ÍNDICE DE FIGURAS	III
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IV
1. INTRODUÇÃO	5
1.1. <i>Justificação e Relevância</i>	5
1.2. <i>Motivação e objetivos</i>	6
1.3. <i>Estrutura da dissertação</i>	7
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	9
2.1. <i>Motivação</i>	9
2.2. <i>Música de Conjunto</i>	15
2.3. <i>Bandas Filarmónicas</i>	26
3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO	31
3.1. <i>Introdução</i>	31
3.2. <i>Inquéritos</i>	34
3.2.1. <i>Inquéritos - Aplicação</i>	37
3.2.2. <i>Perfil de quem respondeu ao inquérito</i>	37
3.2.3. <i>Aspetos musicais</i>	40
3.2.4. <i>Características dos alunos</i>	40
3.2.5. <i>Dificuldades sentidas a lecionar</i>	44
3.2.6. <i>Influências provocadas nos alunos pelas bandas filarmónicas</i>	45
3.2.7. <i>Preferências na lecionação</i>	46
3.3. <i>Análise do percurso dos alunos</i>	48
3.3.1. <i>Análise do 1.º período letivo</i>	49
3.3.2. <i>Análise do 2.º período letivo</i>	52
3.3.3. <i>Análise comparativa entre o 1.º e o 2.º Período</i>	56
3.4. <i>Avaliação dos alunos</i>	56
3.4.2. <i>Avaliação de prova de frequência</i>	60
3.4.3. <i>Avaliação de audição</i>	61

3.4.4. Avaliação geral	62
4. CONCLUSÃO	63
5. BIBLIOGRAFIA	66
6. ANEXOS	69
ANEXO I – Carta de Pedido de Participação no Inquérito dos Professores	69
ANEXO II – Declaração Aceitação Participação no Inquérito	70
ANEXO III – Inquérito aos Professores de Clarinete	71
ANEXO IV – Grelha de Repertório	76
ANEXO V – Grelhas de Avaliação	77
ANEXO VI – Peças dos Alunos	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características Técnicas dos Alunos	42
Tabela 2 - Características Sociais dos Alunos	43
Tabela 3 - Maiores Características dos Alunos	44
Tabela 4 - Número de Alunos por Professor	48
Tabela 5 - Valores Médios de Repertório e Avaliação Obtidos no 1º Período	49
Tabela 6 - Escalas Tocadas por Cada Grupo de Aluno	50
Tabela 7 - Estudos Realizados por Cada Grupo de Aluno	50
Tabela 8 - Peças Tocadas por Cada Grupo de Aluno	51
Tabela 9 - Valores Médios de Repertório e Avaliação Obtidos no 2º Período	52
Tabela 10 - Escalas Tocadas por Cada Grupo de Aluno	53
Tabela 11 - Estudos Realizados por Cada Grupo de Aluno	54
Tabela 12 - Peças Tocadas por Cada Grupo de Aluno	55
Tabela 13 - Comparação entre o 1.º e o 2.º Período	56
Tabela 14 - Avaliação de Aula por Grupo de Alunos	58
Tabela 15 - Avaliação de Prova de Avaliação por Grupo de Alunos	60

Tabela 16 - Avaliação de Audição por Grupo de Alunos	61
Tabela 17 - Avaliação Geral Por Grupo de Alunos.....	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Idade dos Professores Participantes no Inquérito	38
Figura 2 - Habilitações Literárias dos Professores Participantes no Inquérito.....	39
Figura 3 - Tempo de Serviço dos Professores Participantes no Inquérito.....	39
Figura 4 - Preferência de lecionação dos Professores Participantes no Inquérito	47

LISTA DE ABREVIATURAS

AFB – Alunos que frequentam banda filarmónica

ANFB – Alunos que não frequentam banda filarmónica

1. Introdução

1.1. Justificação e Relevância

O ensino e a aprendizagem de um instrumento musical vão muito para além da sala de aula e da relação professor/aluno. De facto, existe um sem número de variáveis que estão relacionadas com a aprendizagem do instrumento que o professor na sala de aula, durante o tempo útil de aula não pode controlar nem prever. Assim, o ensino de um instrumento bem como o seu sucesso está dependente de diversos fatores. Um dos fatores que tem contribuído significativamente para o ensino da música no nosso país é a frequência de uma banda filarmónica. Agostinho Gomes diz-nos que estas instituições “têm sido locais privilegiados de aprendizagens múltiplas, de convívio, de recreação e lazer das comunidades onde estão inseridas, para além de espaços de atividade expressiva e educativa musical” (Gomes, 2007: 34). De facto hoje em dia as bandas filarmónicas assumem um importante papel na dinamização e divulgação da música em geral e da erudita em particular. É certo que, as bandas filarmónicas, pelo tipo de instrumentos que executam e pelo repertório que tocam, não parecem incluir-se nas práticas musicais de cariz tradicional. A sua música parece estar mais relacionada com uma aprendizagem erudita, contudo, em termos da sua estrutura e da sua organização, as bandas demonstram uma dinâmica social que se enquadra numa cultura mais popular. Por sua vez, para além das bandas se enquadrarem entre o rural e o urbano e entre o tradicional e o erudito, ainda se caracterizam pelo facto de serem organizações civis de grande inspiração nas bandas militares. Deste modo, pode dizer-se que as filarmónicas não se circunscrevem a um terreno concreto, identificando-se com diferentes áreas de referência.

A partir do estudo desta prática musical procuraremos perceber o seu processo de dinamização ao longo do tempo, as funcionalidades que foi adquirindo, o modo de funcionamento que foi adotando, a forma como tem sido apreendido e assumido pela sociedade, o contexto a que está atualmente vinculada e a forma de como todos estes aspetos influenciam os seus executantes na aprendizagem de um instrumento. Estes dados permitir-nos-ão, por sua vez, analisar e refletir sobre alguns aspetos socioculturais que estão inerentes a esta prática musical e que nos ajudarão a interpretá-la com maior

clareza e a abordar os processos de identidade e patrimonialização que lhe estão associados.

Tal como disse Galopim de Carvalho, as bandas "contagiavam vida, reabilitavam e despertavam forças perdidas ou adormecidas" (Carvalho, 1995: 45). Esse contágio transmitido pelas bandas filarmónicas despertou-nos a vontade de conhecer qual o seu contributo ao nível pedagógico, social, cultural, etc. na aprendizagem de um instrumento musical em escolas oficiais de música.

1.2. Motivação e objetivos

O interesse nesta temática prende-se com o facto de cada vez mais vermos nas escolas oficiais de música um crescente aumento do número de alunos a aprender clarinete que não frequentam bandas filarmónicas.

Esta escolha está relacionada por um lado com o meu percurso profissional uma vez que, desde muito cedo comecei a tocar em bandas filarmónicas, por outro lado pela sua franca importância pois creio que será de relativo interesse para alunos e professores de clarinete compreender e aprofundar esta temática. Enquanto professor deparo-me com o facto de que, se há 5 anos atrás todos os meus alunos tocavam em bandas filarmónicas, hoje em dia não é esse o caso e torna-se imperativo perceber o porquê de esta situação estar a acontecer e perceber quais as diferenças que este facto vai trazer aos alunos e ao ensino. De facto, estas instituições enquanto meio de difusão da cultura e tradição do nosso país assumem uma elevada importância no contexto social atual. Por um lado eles são um importante elemento de transmissão de cultura, chegando a ser, em muitos locais, o único meio de socialização e contacto com a cultura de uma terra. Por outro lado elas são um importante núcleo de ensino de instrumentos musicais. As bandas filarmónicas desempenham, assim, um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem da música em Portugal. Estas instituições, como meio de educação, são de grande importância, não só ao nível da formação musical dos seus aprendizes, mas também ao nível da sua relação interpessoal e integração social dos seus elementos.

Desta forma, pretendemos dar a conhecer quais as características de alunos que frequentam banda filarmónica (AFB) e de alunos que não frequentam banda filarmónica

(ANFB), comparando-os naquilo que são iguais e diferentes. Verificar se as diferenças, caso existam, advêm da integração da banda e se as mesmas têm tendência a desaparecer, aumentar, etc. Pretendemos também perceber quais os impactos na aquisição de competências ao nível técnico, musical e performativo, graus de exigências e quantidade de repertório trabalhado que um aluno de clarinete terá ao frequentar uma banda filarmónica na aprendizagem do instrumento, utilizando como termo de comparação alunos que nunca frequentaram banda filarmónica. É também nossa pretensão, através deste estudo, dotar os professores de clarinete de uma ferramenta útil e válida na compreensão dos alunos atuais com quem trabalham, levando a que este estudo seja também uma ferramenta útil na resolução de problemas com que os professores se deparam diariamente no exercício das suas funções.

1.3. Estrutura da dissertação

A presente dissertação está organizada em 4 capítulos.

O primeiro capítulo é constituído pela introdução onde fazemos uma explicação da justificação e relevância do tema em análise bem como a motivação e os objetivos gerais aquando da realização do presente trabalho. Por fim explanamos também a estrutura da presente dissertação.

O segundo capítulo é constituído pela contextualização da dissertação e pela apresentação das questões de investigação que são a base da realização da mesma. Apresenta, também, a estrutura teórica em que assenta e se fundamenta esta dissertação, apresentando conceitos chave como “motivação”, “música de conjunto” e “bandas filarmónicas”.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia que seguimos para o desenvolvimento do nosso estudo. É feita uma descrição dos instrumentos utilizados na recolha de dados e colocamos, para além disso, o procedimento que realizamos para o desenvolvimento do estudo explicando todo o processo realizado. É também neste terceiro capítulo apresentada a análise dos dados, de natureza qualitativa e também quantitativa e a sua respetiva discussão.

No quarto capítulo são apresentadas as conclusões a que chegámos depois da realização do estudo, as limitações que sentimos na realização do mesmo e o que pensamos que futuramente pode ser feito para dar continuidade ao trabalho já elaborado e descrito nesta dissertação.

2. Contextualização

No presente capítulo vamos fazer a contextualização da motivação, da música de conjunto e das bandas filarmônicas fazendo uma ligação ao objeto do nosso estudo em particular.

2.1. Motivação

O vocábulo motivação tem vindo a ser definido por vários autores ao longo dos tempos. Segundo Tavares (1979) a vocábulo deriva do latim *motu* (movimento) e *movere* (mover), querendo significar “ação de pôr em movimento”, ou seja, transporta-nos à ideia de levar uma pessoa a fazer algo e a completar tarefas. O verbo motivar, derivado de mover, implica um conjunto de ações “originantes” do movimento. De motivar (movimento) surgiu a definição de motivação como sendo a energética do comportamento, quando, a partir de Watson¹, a Psicologia Científica passa a ter como objetivo “a previsão e controlo do comportamento” (Tavares, 1979: 41). Assim, a motivação pode definir-se como sendo o comportamento dirigido para um objetivo. A motivação é, portanto, um comportamento que pode considerar-se motivado. Do ponto de vista psicológico, a motivação é o estado correspondente ao sentimento de uma necessidade, gerada a partir de uma carência, muitas vezes através do afluxo de uma necessidade de ação. Garrido (1990) apresenta a motivação como um “processo psicológico”, algo que vem de dentro do nosso ser e que o corpo sente necessidade de dar resposta. Essa necessidade traduz-se por uma tendência ou impulso, que conduz à procura de um determinado objetivo, que, uma vez alcançado, origina um comportamento executor, o qual satisfaz a carência-necessidade.

Inicialmente, convém percebermos através de elementos básicos de psicologia científica uma definição para motivação. Esta é, segundo Serra (1986), uma propriedade dos comportamentos humanos na tentativa de encontrar objetos. A motivação provém da

¹ Psicólogo americano que, em artigo sob o título *Psychology as the behaviorist views it* (1913), expressa o cerne da Psicologia Científica, definindo as bases da Psicologia chamada Behaviorista, do Comportamento ou da Conduta, considerada a corrente mais importante da Psicologia actual.

exigência do desenvolvimento psíquico face aos e com os objetos relacionais e a procura de significação será sem dúvida uma das bases maiores da motivação humana. A motivação está, assim, em estreita conexão com um comportamento visando um objetivo. Eis porque todos nós estamos a ser motivados das mais diversas formas e que grande parte, senão mesmo a totalidade, das nossas ações são motivadas. De facto a motivação pode ser compreendida de várias perspetivas e o estudo da motivação mostra-se extremamente complexo quando se torna necessário examinar uma série de fatores relacionados e convergentes. No aspeto pedagógico, a motivação será a criação de condições tais que permitam despertar o interesse contínuo do aluno, através das suas potencialidades, estimulando-o, acima de tudo, à livre criatividade. A motivação é, portanto, um catalisador da atenção, do interesse do aluno. Deste modo, motivar será interessar os alunos, predispô-los para aprendizagem e para empregarem esforços no sentido de alcançarem determinados objetivos. Motivizar é conseguir que o aluno participe ativamente na construção da aula, conduzi-lo a empenhar-se em aprender, levá-lo a aplicar-se ao que ele sente precisão de aprender. Os propósitos da motivação são, portanto, estimular o interesse, despertar o desejo de aprender e realizar esforços para atingir fins determinados. A motivação é, pois, um fator determinante no processo de aprendizagem, e, sem que o educando esteja motivado, sem que ele esteja disposto a realizar esforços para receber conhecimentos, o trabalho do professor não poderá ser positivo. Desta feita o professor sabe que o aluno está motivado quando este sente necessidade de aprender o que está a ser estudado, necessidade que o obriga a esforçar-se, a empenhar-se no trabalho até se sentir plenamente satisfeito. Podemos afirmar que a motivação é uma variável-chave para a aprendizagem. Isto é, o ser humano realiza um determinado comportamento com objetivo de atingir uma meta, permitindo nestas situações a motivação estimular o interesse frequente do aluno, ampliando assim as suas capacidades (capacidade de atenção, concentração, processamento de informação e raciocínio) e gosto pelo desenvolvimento de tarefas (resolução de problemas). Apoiando-nos nos estudos realizados sobre motivação para aprendizagem verificamos que existe uma série de fatores que podem perturbar a motivação do aluno: “as expectativas e estilos dos professores, os desejos e aspirações dos pais e familiares, os colegas de sala, a estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais, e principalmente as próprias características individuais dos alunos” (Siqueira & Wechsler, 2006: 22). Assim sendo, a motivação pode ser entendida como um processo contínuo

(Lemos, 2005) e sempre em constante mutação, pois o que hoje pode ser uma realidade, amanhã pode não o ser. Este processo contínuo deve ter em consideração os fatores referenciados de modo a que não perturbem os alunos e estes se sintam assim motivados para os assuntos a aprender e reúnam esforços no sentido de alcançarem determinados objetivos. Desta feita os alunos farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e se sentirão melhor consigo mesmos (Lemos, 2005). Ou seja, o aluno sente necessidade de se esforçar para aprender mais até se sentir completamente satisfeito. Contudo, não nos devemos esquecer que a motivação, para além de estar relacionada com a aprendizagem dos alunos, está também muito dependente de fatores como a idade, a inteligência, o sexo, a posição social e os traços de personalidade que cada educando pode apresentar. Verificamos portanto, que é necessário conjugar vários fatores para que os alunos se sintam motivados por completo, estimulando assim os seus interesses, o despertar do seu desejo de aprender e a realização de esforços para atingir fins determinados (Lemos, 2005).

Deste modo, apercebemo-nos que os alunos se podem apresentar de diferentes formas em relação aos estímulos de motivação, tais como: aqueles que não necessitam de muitos estímulos, pois são sempre muito ativos nos trabalhos escolares; os que precisam de motivos fortes para passarem à ação; os que são fáceis de motivar, mas que no entanto, não conseguem estar motivados durante muito tempo e os que usam a falta de esforço com uma desculpa para o fracasso. Assim, a personalidade (característica individual), o auto-conceito, a autoestima e a confiança, que muitas vezes são determinados pelo *feedback* do meio em que se está inserido (incluindo fatores culturais e históricos, o meio educativo e o meio familiar) constituem em si, particularidades do processo motivacional. São traçados objetivos que culminam em traços comportamentais, numa última articulação desta cadeia. Assim, a motivação é entendida como um esforço para alcançar o auto-preenchimento através da autorrealização, maturidade e socialização. No entanto, estas teorias têm evoluído a partir destas posições meta-teóricas, tomando em conta o fator cognição, o modo como é determinada a perceção dos acontecimentos e a forma como é inferida a interpretação desses acontecimentos, influenciando consequentemente a constante mudança de perceção que cada um tem de si (Susan Hallam, 2002). É importante referir ainda que os fatores motivacionais podem ser extrínsecos ou intrínsecos e são considerados dois padrões de comportamento da motivação, o padrão de comportamento motivacional adaptativo, que compreende estratégias efetivas de resolução de problemas para manter

ou melhorar o nível de performance e o padrão de comportamento motivacional mal adaptativo que está relacionado com experiências de insucesso ao ultrapassar obstáculos.

Assim sendo, um aluno extrinsecamente motivado apresenta-se como alguém que almeja realizar uma tarefa para obter recompensas externas (materiais ou sociais) visando o reconhecimento ou a demonstração de competência, enquanto um aluno intrinsecamente motivado desenvolve a atividade que lhe for agradável, aliciante e produtora de satisfação. Segundo Lemos (2002) esta dicotomia entre motivação intrínseca e motivação extrínseca tem vindo a ser questionada. Importa então observar esta temática de forma holística, nomeadamente no campo educacional. Para Bertolini e Silva (2005) a motivação na aprendizagem é vista como um ponto de partida para se atingir uma meta estabelecida inicialmente. Estes autores comprovam que os indivíduos com muita motivação conseguem ultrapassar mais facilmente o fracasso, do que pessoas com pouca motivação, uma vez que tentam mais para conseguir solucionar algo. No caso concreto da análise da motivação em cenários de aprendizagem devem-se ter em atenção as singularidades dos ambientes escolares. De facto, a motivação tem uma função motriz em relação à aprendizagem. Segundo Lemos (2002) os objetivos para aprendizagem apresentam mais eficácia em ambientes que: “oferecem oportunidades diversificadas de demonstrar mestria; adequam o ensino ao conhecimento prévio e à experiência pessoal dos alunos; encorajam a exploração e minimizam a coação; definem o sucesso com base no progresso individual e enfatizam o esforço e o método em tarefas desafiantes” (Lemos, 2002: 215).

É um dado adquirido que o facto de, na aprendizagem musical, os padrões de motivação influenciarem o aluno muito mais cedo do que no ensino académico geral (Pinto, 2004). Esta situação acontece uma vez que o aproveitamento do espaço da aula é substancialmente diferente. O relacionamento entre aluno e professor é claramente mais estreito do que no ensino genérico, canalizando a comunicação para uma situação individual, entre dois, e não entre um grande grupo. Desta feita os níveis de motivação são claramente influenciados uma vez que a atenção dispensada de aluno para professor e vice-versa proporciona uma relação de envolvimento pessoal encaminhada muitas vezes para uma relação mais estreita e de amizade. Um outro fator adicional a ter em conta no que concerne à motivação musical segundo a perspetiva de O'Neill (1999), é referente aos obstáculos que têm de ser ultrapassados no início da aprendizagem de um instrumento, tais como a postura com o instrumento, a articulação ou a leitura, entre

muitos outros, que, por serem individuais, são extremamente variáveis e exigem a adaptação do professor às necessidades específicas de cada aluno. Neste caso, quanto mais orientado for o estudo, e quanto mais sólidos forem os conhecimentos adquiridos, melhor organizado ficará o conhecimento musical e menos espaço será concedido à existência de fracasso por parte do aluno. O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical e o conhecimento da sua própria motivação. Dito isto é fundamental que haja uma consciencialização da importância de um trabalho conjunto de professor, família e ambiente escolar, a fim de proporcionar o contexto necessário e a consequente motivação para o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, procurando despertar um aluno com vontade de aprender, persistente e capaz de todos os esforços, perseverante e com espírito de iniciativa.

Parte da investigação sobre a motivação para a aprendizagem musical não tem sido encaixada dentro das investigações dos paradigmas motivacionais ou das posições teóricas. Investigações que contemplam o lado psicológico exploram a motivação musical centrando-se na motivação para aprender e continuar a tocar um instrumento. Este foco reflete o interesse da psicologia sobre o desenvolvimento dos parâmetros habilidade/perícia, os fatores que o afetam e ainda, a tendência para a aprendizagem de um instrumento ser uma atividade voluntária, que permite liberdade de escolha em começar e continuar a tocar (Hallam, 2002). A motivação é pensada sobre o desenvolvimento do interesse pela temática, pela sua ligação à prática de um instrumento, por conseguinte determinante para a obtenção de competências.

Sabendo que cada aluno é único, o desafio que se coloca ao professor reside no facto de este ser recetivo à perspectiva de cada um sobre a sua própria aprendizagem e em desenvolver um entendimento dos diversos pensamentos, sentimentos e ações que podem manter ou prejudicar os alunos ao longo dos muitos anos necessários para incrementar as respetivas competências musicais. Assim, é necessário ter em conta algumas técnicas que promovam a motivação para aprendizagem dos alunos. É certo que existem muitos fatores que podem influenciar essa mesma motivação. Existem diferentes formas de motivar um aluno em contexto educativo e nem sempre as mais imediatas são as melhores opções já que importa atender sempre ao contexto em que o aluno se encontra. Segundo Lemos (2005) a motivação é vista como um processo contínuo, no qual se torna necessário orientar a atenção dos alunos para os temas que se tornam necessários trabalhar. É necessário criar ligações entre o que é trabalhado em

contexto sala de aula e a vida quotidiana do aluno, uma vez que este dará sentido ao desenvolvimento dessa mesma ligação.

É neste contexto, à margem da forte ligação entre o ambiente social e cultural e da motivação para o estudo e prática de um instrumento, ou outros fatores externos ao aluno, quando a ele reportados, que sobressai a necessidade de nele despertar um interesse intrínseco pela atividade em questão. Torna-se então, imprescindível, refletir sobre os melhores caminhos para o propósito pretendido, tomando então em consideração as características reflexas da entidade a motivar.

2.2. Música de Conjunto

Tocar em conjunto implica fazer música num grupo constituído no mínimo por duas pessoas, em duo e cujo número pode aumentar até formar uma orquestra sinfónica. Implica relações musicais e sociais entre os músicos – interação musical e social. Através da música de conjunto é possível juntar material humano e musical, tentando, a partir desta realidade, chegar a um resultado musical mais profundo e preciso. O primeiro aspeto positivo de uma vivência musical coletiva prende-se com a própria atitude que os nossos estudantes de música podem adquirir. O aluno de instrumento ao tocar em conjunto vai-se colocar num contexto novo que permitir-lhe-á redefinir, se necessário, o seu papel de executante e a sua função na *performance* musical. Neste sentido o professor pode e deve ter um papel fundamental na contextualização do seu aluno numa nova realidade. Para trás ficou o individualismo de tocar um instrumento para integrar uma formação onde apenas é um dos membros. Um aspeto importante no facto do aluno se juntar a outros para fazer música em conjunto é o aumento da motivação deste e conseqüente aumento do interesse pela música e de todas os benefícios que daí advêm. Doutra forma, enquanto instrumentista isolado, pode pensar a sua actividade como uma unidade autónoma de produção musical. O aluno, ao ladear-se de outros músicos, vai ter de repartir as suas conceções musicais com outros elementos para atingir o objetivo único de fazer música. Relacionando este facto com o conceito de imagem estética da música (segundo Neuhaus a imagem estética da música consiste na compreensão da música em si mesma a matéria sonora viva, o discurso musical e suas leis, os seus componentes como a harmonia, a forma e o conteúdo poético e emocional) facilmente chegamos à conclusão que a música de conjunto poderá servir de veículo importante ao nascimento e desenvolvimento da consciência e maturidade musical. Por muito simples que seja a obra musical a executar, cada elemento vai ter que se abstrair e afastar do seu papel de instrumentista individual para poder obter um resultado de conjunto. O pensamento musical, a conceção daquilo que cada elemento pretende fazer e a capacidade de compreender e sentir os restantes elementos do grupo são fatores que atuam para a unificação do grupo. Estes fatores vão dar origem a um resultado musical, resultado esse que está intrinsecamente dependente da atitude e, numa primeira etapa, da capacidade de sentimento, compreensão e conceção musical de cada elemento do grupo. Seguidamente é objetivo concretizar vários pontos onde o

trabalho e a música de conjunto podem ajudar, de uma forma clara e efetiva, a desenvolver os conceitos apresentados e resolver os problemas suscitados, repartidos em vários aspetos tais como o som, o ritmo, o papel individual do músico, os fatores sociais, a partitura, os ensaios, a comunicação auditiva, a comunicação visual, os aspetos formais, a partilha, a interação, o conjunto e por fim a ansiedade: a solo versus em grupo.

Ao fazer música de conjunto, um instrumentista vai ser confrontado com outros instrumentos, tendo que forçosamente avaliar e conhecer novas realidades sonoras. Isto assume uma extrema importância para os alunos de escolas de música, pois estes muitas vezes encontram-se isolados e submergidos no mundo do seu instrumento, acabrunhando desta forma o seu desenvolvimento auditivo e a sua sensibilidade musical. Assim sendo, as experiências musicais de música de conjunto podem ser benéficas em termos da descoberta do som do nosso próprio instrumento. À medida que o aluno toca com outros músicos, este vai fazer parte integrante dum equilíbrio sonoro coletivo. Cada instrumentista vai ter de ser capaz de avaliar a sonoridade de cada um dos membros do conjunto, assim como a sua. Isto é importante na medida em que cada membro do grupo vai ter de abstrair-se do som produzido por si e reavaliar, de uma forma musical, o resultado pretendido. Esta consciencialização do resultado a atingir, apoiada no resultado sonoro de um conjunto, vai exigir a cada instrumentista o apuro e aperfeiçoamento da sua sonoridade. As experiências musicais de música de conjunto podem ser benéficas em termos de descoberta sonora de outros instrumentos. É extremamente importante para um instrumentista conhecer e tocar com outros instrumentos. A sonoridade implícita de um instrumento pode ajudar a aperfeiçoar a nossa, na medida em que se torna numa referência, um resultado a atingir, um elemento do pensamento musical. Mais uma vez a conceção estética da música, por muito simples que seja o conceito a ser empregue, pode e deve conduzir o trabalho de aprendizagem musical. Um exemplo para instrumentistas de teclas prende-se com as limitações do próprio instrumento em alterar o som dentro de uma nota tocada, ao contrário de instrumentos como o violino e o clarinete. Apesar de um pianista nunca poder executar numa mesma nota um *p* com um *crescendo*, o contacto com instrumentos portadores dessas possibilidades vai permitir-lhe desenvolver a capacidade de imaginar e executar uma obra de uma maneira mais musical. No caso de instrumentistas dependentes da afinação, como os sopros, as cordas e a voz, a música de conjunto oferece uma ótima oportunidade de se desenvolver a afinação. O trabalho coletivo põe à prova a

capacidade auditiva de cada instrumentista e proporciona condições para o desenvolvimento desta faceta. As experiências musicas de música de conjunto podem também ser benéficas em termos de conhecimento da maneira de produzir som nos diversos instrumentos, pois permite compreender os recursos tímbricos de cada instrumento, como por exemplo os efeitos sonoros (glissandos, vibratos, variações dinâmicas), ataques e articulações. É também através da música de conjunto que se faz um desenvolvimento de uma conceção dinâmica mais abrangente. O resultado sonoro alcançado em conjunto vai permitir ao músico amadurecer os seus recursos disponíveis. Por exemplo, um pianista ao trabalhar com um clarinetista vai ter em consideração que o registo agudo do clarinete é potencialmente mais sonoro que o registo grave. Um grupo com esta configuração vai ter de equacionar a dinâmica da partitura, a sua interpretação e o resultado sonoro obtido. O mesmo acontece com uma grande banda ou orquestra. Mais uma vez encontra-se presente a importância da estética na obra, que permitir-lhes-á orientar o resultado final. O apuro auditivo será a melhor maneira de controlar o resultado final. A técnica vem em função do que se pretende alcançar. A conjugação destes fatores contribui para a valorização de qualquer músico.

É através do papel da música de conjunto como elemento de compreensão musical que existe uma consciencialização da pulsação e do ritmo. Muitas vezes o aluno não se apercebe da sua falta de interiorização rítmica. O trabalho de conjunto espelha as suas próprias lacunas, uma vez que, desta feita, o trabalho de conjunto pode ficar comprometido e lesado. Não é possível obter um resultado minimamente satisfatório em termos rítmicos se não houver por parte de todos os elementos do conjunto uma consciência e cumplicidade nesse aspeto. O trabalho de conjunto obriga o aluno a criar um conceito de ritmo e pulsação de conjunto. O músico de conjunto tem que fazer a simbiose entre a individualidade instrumental e a conceção de grupo, como se fosse um instrumento de orquestra, por exemplo. Como consequência do que foi explanado anteriormente o aluno fica mais sensibilizado às mutações, nuances, fraseios e balanços rítmicos, que lhe serão proveitosos ao nível da execução solística. Para tal podemos apontar o exemplo da polirritmia, em que diferentes discursos rítmicos são repartidos por vários instrumentos, permitindo obter um resultado musical bastante interessante para o desenvolvimento auditivo da perceção rítmica. Assim, o trabalho de conjunto pode libertar o aluno da simbologia rítmica para desaguar numa independência e domínio rítmico. O ritmo assume também um importante papel como elemento de coesão musical na improvisação, sendo este um processo de interiorização dos

diferentes elementos musicais. Pena é que este, ao nível da música de conjunto pouco ou nada seja desenvolvido.

Relativamente ao papel individual do músico sabe-se que cada pessoa e consequentemente cada músico tem a sua própria personalidade e não é objetivo que a perca enquanto elemento de um grupo. Consequência disso é a atribuição dos diferentes papéis aos vários elementos. Elaine Goodman (Goodman, 2002) compara o papel de um músico num grupo ao de um ator num drama. Explica que o ator desenvolve o seu próprio carácter, mas que simultaneamente se ajusta aos outros atores, através da influência exercida por eles. Esta condição acontece com todos os intervenientes, sem que qualquer um deles perca a sua própria identidade. Assim como nos atores, os músicos que fazem música de conjunto deixam a sua marca na execução. O método de trabalho individual e a quantidade e qualidade de estudo são aspetos que diferenciam os diversos músicos e que poderão refletir-se na preparação dos ensaios e até mesmo na relação entre os diversos elementos de um grupo. K. Anders Ericsson, Ralf Krampe e Clements Tesch-Rômer referenciados por Reid (2002), fizeram um estudo onde é investigada a quantidade de estudo praticada por três grupos de violinistas durante o seu curso de música. Foram separados pelos seus professores em função das capacidades e expectativas de carreira futura: “melhores violinistas”, “bons violinistas” e futuros “professores de música”. Os resultados demonstraram que a quantidade de estudo despendida em cada grupo está de acordo com as expectativas criadas. O maior número de horas de estudo verifica-se no primeiro grupo, diminuindo o tempo de estudo para o segundo e ainda mais para o terceiro. Em resposta à pergunta “quanto tempo de treino é suficiente?”, a investigação sugere que o tempo de estudo depende do objetivo a atingir pelo músico. Se o estudante aspira a ser um músico de estatuto elevado, tem que estudar mais do que o outro que pretende apenas ter um nível razoável.

Para que um grupo musical atinja o objetivo de interpretar uma determinada obra musical é necessária uma colaboração entre os diversos elementos. Diferentes personalidades têm de coabitar e organizar-se em função do objetivo a atingir, trabalharem para o conjunto independentemente das suas experiências. Desta forma o trabalho em conjunto “Cria o relacionamento mais gratificante e afetivo, e alegra a interpretação. A energia de grupo produz uma camaradagem, em relaxamento e uma alegria de viver irrepetíveis a solo” (Pollei, 1998: s. p.). Para além da preparação individual e do trabalho de ensaio é preciso ter em conta outros aspetos da vida profissional de um músico, as relações extra musicais, que implicam a partilha de vários

momentos, onde é importante um ambiente agradável em que as pessoas se sintam confortáveis. Parte do trabalho de fazer música de conjunto acontece no espaço social. Os músicos ajustam as suas opiniões e tentam fazer valer as suas ideias apresentando argumentos. Desta forma, é natural que surjam choques de personalidade, conflitos que é necessário resolver, mas que a colaboração, tendo como objetivo a sinergia do grupo, é fundamental para que o mesmo possa surgir não como a soma dos vários elementos, mas antes, como uma equipa. Também nestes grupos existe, muitas vezes, uma liderança que poderá ser nomeada (como é o caso dos maestros) ou que se afirma naturalmente. Muito do ambiente desse grupo depende de quem está à frente do grupo, de quem o dirige. Murningham e Conlon, referenciados por Jane Davidson & James Good (2002), fizeram um trabalho de investigação sobre o British String Quartets e descobriram que a coesão do grupo dependia de vários fatores ligados à organização do mesmo, como por exemplo, a liderança do primeiro violino nas decisões de organização administrativa e musical do grupo, enquanto o segundo violino desempenhava um papel muito importante no suporte social do grupo.

Outro aspeto que devemos referir e que tem relevo na música de conjunto é a partitura. A partitura o ponto inicial de uma execução. É do conhecimento geral que existem várias edições da mesma obra e que algumas não são exatamente iguais. Este facto não leva a que, mesmo existindo a mesma edição, a obra seja interpretada pelos músicos de igual maneira. Basta que haja uma visão mais livre da leitura da partitura e uma outra mais rígida para que as interpretações tomem caminhos diferentes. Como diz Stefan Reid “Os intérpretes têm de encontrar o caminho entre a necessidade de respeitarem a partitura - que representa a intenção do compositor - e o desejo de executarem a sua própria criatividade. Além do mais, os ideais estéticos variam de pessoa para pessoa e consoante a moda da altura. Interpretar música é assim um processo altamente subjetivo e resistente a recomendações prescritas.” (Reid, 2002: 106) O timbre, o tempo, a articulação, a dinâmica, as indicações de carácter, são fatores que influenciam decisivamente uma interpretação e que mesmo a serem rigorosamente considerados por diferentes músicos podem originar diferentes interpretações. Isto quer dizer que um *p* pode ser mais ou menos sonoro, um *crescendo* pode ser mais ou menos intenso, um *staccatto* pode ser mais ou menos curto, um *andante* depende do “passo” que lhe dermos. Murray Perahia afirma: “O ideal seria voltar constantemente à música de câmara para redescobrir sempre que se toca que existem múltiplas maneiras de tocar e que a música nasce da sua harmonia”(Meyer-Josten,1989: 164). Ao longo dos anos, os

músicos, com a experiência adquirida vão desenvolvendo métodos de trabalho, especialmente na área da interpretação. O conhecimento das capacidades e dos objetivos a atingir, faz com que estes utilizem estratégias musicais que permitam mais facilmente alcançar as metas firmadas. Esta constatação sugere a diversidade que se coloca também ao nível dos métodos utilizados pelos músicos e que é preciso harmonizar no ensaio. É nos ensaios que o trabalho individual previamente feito é transformado em trabalho coletivo. É neste âmbito que se tomam as decisões sobre quais os caminhos a tomar em relação à partitura, que os diversos elementos expõem as suas ideias sobre as obras e negociam as suas posições, tentando defender as suas opiniões. As decisões relativas à escolha do tempo, dinâmica, articulação, carácter, análise das frases, ponto culminante, estrutura musical, imagem estética das obras, são decididas neste espaço. É também neste espaço que os intervenientes se vão conhecendo quer no aspeto musical quer no aspeto social e que as posições dos músicos dentro do grupo vão ficando definidas. Os músicos avaliam-se uns aos outros e reagem em função do que vai acontecendo. Em muitos momentos dos ensaios encontram-se estratégias vitais para o funcionamento dos grupos. Elaine Goodman (2002), realça quatro aspetos da música de conjunto: coordenação, comunicação, fator individual e fator social. O tempo global, o andamento que se pretende para uma obra é dos primeiros aspetos a abordar quando se toma contacto com a partitura. Muitas vezes o tempo varia com o conhecimento da obra, pois, à medida que os músicos a conhecem melhor, o tempo vai-se alterando em função da sua construção total. No caso dos grupos com maestro, será este a indicar o tempo e a comandar os músicos no seu controle ao longo da obra, já que ele vai sofrendo pequenas oscilações que têm a ver com o carácter pretendido para momento específicos. Nos pequenos grupos, sem maestro, são os seus elementos que decidem qual o tempo da obra. Quando se fala em coordenação é obrigatório falar no tempo, na necessidade premente dos músicos serem capazes de manter a pulsação decidida para uma determinada obra. Cada um dos intervenientes terá que controlar o seu próprio tempo, bem como o equilíbrio do tempo dos restantes colegas, o que pressupõe duas capacidades: a antecipação e a reação. Em cada momento os músicos condicionam-se uns aos outros estando sempre na expectativa, tentando sempre tocar o mais sincronizadamente possível, não prejudicando o carácter da obra, e as características de cada instrumento. São várias as possibilidades de se fazer o controlo do tempo. Por vezes um instrumentista segue o outro procurando prever o que vai acontecer. Este tipo de interação é comparado com caçar, pois também na caça o caçador persegue o animal

e procura antecipar as suas reações. Outras vezes os músicos vão interagindo, isto é, vão cooperando no controle do tempo, alternando esse controle (Elaine Goodman 2002). É nos ensaios que as decisões de assumir o controle em determinadas partes da obra são tomadas. O objetivo principal do controle do tempo, é fazer soar o conjunto dos diversos instrumentos que formam o grupo como estando a tocar em sincronia, como num todo. Para além do ensaio inicial em que se faz a leitura da peça em conjunto pela primeira vez, há mais duas fases de ensaio: aquela onde se trabalha por partes, onde se vai ao pormenor e aquela onde se toca as obras do principio ao fim, visando entender a forma da obra, perceber como ela funciona na totalidade, fazendo uma espécie de revisão e antevisão do que se pode passar em concerto. A quantidade de ensaios que um grupo necessita para se poder apresentar em publico é variável: depende do tipo de formação, da preparação que cada elemento do grupo tem daquilo que está a executar, da experiência dos seus elementos e do conhecimento que têm uns dos outros, da sua personalidade, do tipo de obra (estilo, complexidade ao nível da estrutura harmónica e rítmica) e da duração da mesma. Há músicos que pretendem que no ensaio tudo seja escarpelizado, o que obriga a um grande número de ensaios, e aqueles que consideram importante que haja espaço para a espontaneidade no concerto que um exagerado número de ensaios poderá eliminar. O grande maestro Wilhelm Furtwaengler refere a este respeito: “...é um erro corrente julgar que quantos mais ensaios se fazem melhor se toca. Seria demasiado fácil. É que o ensaio não é uma coisa independente: separado do concerto não tem qualquer virtude...deve servir para que, durante o concerto, não se improvise mais do que o estritamente indispensável. Menos também não - e isso também é muito importante...Esse desejo de fixar todos os pormenores até à minúcia provem, em ultima análise, do receio de se ter, não sendo assim, de confiar na inspiração do momento” (Furtvvaengler, s.d.: 102 - 103). Uma vez mais é preciso conjugar as diferentes vontades e tomar decisões. Muitas vezes, neste aspeto, vão-se sucedendo alterações à medida que os músicos do grupo se vão conhecendo melhor e interagindo de maneira mais coordenada.

A comunicação entre os diversos elementos em música de conjunto é fundamental para existir uma coordenação. Está presente em cada músico uma imagem estética, uma consciência auditiva de como deve soar uma determinada peça, consequência do trabalho individual e coletivo. Quando os músicos estão a tocar em conjunto, estão a comunicar entre si auditivamente pois, quando o grupo está a tocar, toda a sua concentração está centrada no processo de fazer música, ou seja, ouvir as notas, o ritmo,

a articulação, a dinâmica, o carácter, analisar momento a momento o que se está a passar, se o colega apressou ligeiramente o final da frase, se o diminuendo foi excessivo, se a entrada após a suspensão foi precipitada, se o carácter enérgico está pouco sublinhado. O que o músico escutou vai provocar a sua reação imediata. A audição num músico é o canal de excelência para comunicar. Os vários elementos interagem entre si, visando a criação do universo sonoro desejado. Assim como no atletismo, na categoria da estafeta, em que a transmissão do testemunho deve acontecer sem sobressaltos, o mais sincronizadamente possível, o mesmo se passa na música de conjunto quando o tema alternadamente vai passando pelos vários naipes de instrumentos. O naipe que o vai concluir prepara a entrega e o naipe a quem cabe seguidamente tocar o tema prepara-se para o receber. Esta interação acontece o mais naturalmente possível quanto melhor é o grupo.

Para que os diversos elementos que compõem um grupo de música de conjunto possam tocar juntos é necessário e habitual que haja uma troca de sinais entre os mesmos. Existem determinadas passagens que obrigam à utilização de estratégias que passam pela comunicação através de sinais e de gestos. Estes gestos são usados para iniciar uma obra, para começar e acabar juntamente um acorde, são fundamentais em partes da obra em que possa existir mais instabilidade temporal, como é por exemplo o caso de mudanças de tempo e sempre que há uma interrupção do discurso e consequente reiniciar. Os executantes assumem a função do maestro através da comunicação de sinais que permitem aos músicos uma melhor coordenação. Estes sinais são feitos de maneira o mais precisa e discreta possível de modo a não interferirem na concentração de quem produz a música e de quem a escuta. Paul Pollei refere que “Não há nada como a troca que se estabelece entre um piscar de olhos, o manejar dos dedos, a suspensão de um tom, e a magia do som criado por mais de um intérprete” (Pollei, 1998: s.p.). Quando existe uma passagem mais difícil de executar, cabe normalmente a este músico essa função para poder estar mais concentrado na sua execução e não ter que repartir a sua atenção com os colegas. Os gestos podem-se traduzir em sinais com a cabeça, através de olhares, piscar de olhos, alteração da arcada supraciliar, com o arco nos instrumentos de arco ou com o próprio instrumento no caso de instrumentos de pequena dimensão como o clarinete, com lábios, tronco ou mesmo com a caixa torácica. O ponto de chegada do gesto representa a referência para se iniciar a produção sonora. Os gestos de ataque e a sua precisão, tal como a respetiva receção, dependem da natureza do

instrumento, o que naturalmente vai obrigar ao bom conhecimento dessas características.

Através da música de conjunto, os músicos podem concretizar musicalmente os aspetos formais de uma obra musical. A compreensão estética de uma obra passa também pelo conhecimento, compreensão e domínio das formas, estilos e estruturas. A exploração do material temático e harmónico por vários instrumentos apela à interiorização e aplicação desses conceitos. Para atingir tal facto a música de conjunto permite desenvolver a leitura da partitura, o conhecimento das diferentes partes e vozes de um determinado conjunto. A leitura à primeira vista, a transposição, a leitura em claves diferentes, o resultado harmónico de uma obra, especialmente em instrumentos não polifónicos, podem contribuir para uma melhor formação e compreensão musical. Uma reflexão sobre os aspetos formais de uma obra pode ser aprofundada na análise dos seus elementos estruturais. Muitas obras de música de conjunto são arranjos ou transcrições de outras obras. É certo que um bom arranjo ou transcrição para além de reinventar uma determinada música noutra contexto, certamente irá ter em conta as potencialidades musicais e expressivas do *ensemble* recetor. Tão importante como a reinvenção de uma determinada obra é a gestão que os músicos farão das potencialidades dos seus instrumentos. Mais uma vez a compreensão musical de uma obra vai conduzir as relações e combinações entre músicos de um conjunto, de modo a obter-se um resultado musicalmente consistente.

Um músico que esteja habituado a tocar sozinho, quando se depara com uma situação que tenha de tocar em conjunto, apercebe-se que não se pode restringir à sua pessoa, ao seu próprio instrumento. Este tem que ouvir o colega do lado para tocar com ele. Esta situação pode tornar-se numa dificuldade para ele. Esta falta de treino reflete-se nas entradas, no tempo, na dinâmica, na articulação, em suma, em todos os aspetos em que seja preciso ouvir o colega, pois, está habituado a ouvir-se a si próprio e, algumas vezes nem isso, como acontece quando se toca mecanicamente. Murray Perahia afirma: “A música de câmara é muito formativa (...). Ela permite tocar com vários músicos e ouvir as diferentes possibilidades de tocar (...) Este encontro de pessoas diferentes, com qualidades, personalidades e opiniões diferentes é uma experiência fantástica que faz redescobrir os outros e a música. A música de câmara obriga a ouvir os outros” (Meyer-Josten, 1989: 164). Sempre que tocamos com pessoas diferentes, de uma maneira geral acabamos quase sempre por aprender, seja uma variação do método de trabalho, uma nova visão de uma determinada obra ou uma maneira diferente de estar na música, de

estar em grupo. Desta feita o conhecimento vai surgindo naturalmente e as pessoas vão absorvendo-o sem esforço, sem a obrigação, sem a imposição de o terem que aprender, antes pelo contrário, fazem-no com prazer. Existem pedagogos que são bastante entusiastas acerca do papel da música de conjunto, é o caso de Paul Pollei: “O intercâmbio da aprendizagem, a preparação, a união e entrega é mágico...Participar neste aprender, ensinar e entregar é uma experiência educacional completa. Os temperamentos, os gostos, as antipatias, as energias, os impulsos íntimos e a amizade são cozinhados ao mesmo tempo para grande deleite do *gourmet* musical. Quando um ensemble aprende por ele próprio o que vai fazer a seguir, sem desaires, nada do que possa ser dito sobre o processo de aprendizagem é suficiente. Desta responsabilização pessoal, imposta a cada membro, a necessidade de disciplina bem como a permuta de beleza torna-se suprema. Se alguém enquanto intérprete ou educador nunca sentiu isto devia senti-lo porque é fundamental para o ensino, aprendizagem e criação musical” (Pollei, 1998: s.p.). Para além do aprender a ouvir os outros, começamos também a aprender a partilhar a música, a trabalhar em equipa. Mais do que ser necessário ouvir se existe coordenação no tempo, na articulação, equilíbrio sonoro, é preciso também saber ouvir a opinião dos colegas, os seus pontos de vista, adaptar-se, disciplinar-se. Assim sendo os ensaios transformam-se numa espécie de treino de equipa onde se cria espírito de grupo propício ao desenvolvimento da camaradagem e amizade. Deste ambiente nasce um fator preponderante no rendimento de um estudante: a motivação. Assim como em qualquer pessoa, também nos músicos, é habitual confrontarem-se com comportamentos diferentes em privado e em público. A tensão perante o público, que geralmente nestes casos aumenta, provoca um decréscimo da qualidade na execução aos níveis técnico e musical. Este problema está presente não só nos músicos, mas também em outros artistas em que o controle muscular é importante, como os atores e os dançarinos. Os músicos procuram minimizar este problema através de estratégias comportamentais, tais como dormir bem, ter cuidado redobrado com o tipo de alimentação e bebidas que ingerem, bem como utilizar técnicas de relaxe como a Alexander Technique, o Yôga e o Tai-chi. Existem várias situações que podem aumentar ou diminuir os níveis de ansiedade na execução. Tocar a solo ou em grupo comporta níveis diferentes de ansiedade. Um solista passa por níveis de ansiedade muito superiores quando comparado com os executantes de música de conjunto. À medida que o número de elementos do grupo aumenta, diminui o nível de ansiedade de cada músico (Wilson & Rolland, 2002: 49). Contrariamente ao músico que toca a solo, o músico em

grupo não se sente sozinho pois a responsabilidade é repartida por todos os elementos desse grupo.

Um aspeto importante que a música de conjunto trás, para além de um contacto humano e de uma experiência musical enriquecedora, é a atitude em palco que a música em conjunto pode formar. O medo de tocar individualmente em palco provoca traumas a muitos estudantes de música, minando o seu trabalho e motivação. A dinâmica de um grupo permite alicerçar o trabalho realizado e divide a responsabilidade de tocar em público pelos vários elementos de um grupo. Este aspeto é muito importante, pois influencia a personalidade psicológica e musical do aluno. Assim sendo, podemos afirmar que a música de conjunto é um contributo precioso para os alunos e que este só é transmitido pela experiência de música de conjunto.

Desta feita, percebemos a importância e a influência que as bandas filarmónicas, enquanto grupo de música de conjunto, assumem e exercem nos seus executantes. Essa influência vai desde o campo técnico, relacionado com os aspetos práticos da execução do instrumento tocado pelo músico; social que tem que ver com a influência e desenvolvimento social ao nível das relações interpessoais entre todos os músicos participantes da banda e estes com a comunidade no geral; e por fim pessoal pois cria no músico um desenvolvimento do seu próprio ser, tornando-o mais desinibido, aberto, sociável, fazendo em muitos casos com que o indivíduo ultrapasse os seus próprios medos e anseios, levando-o a atingir objetivos enquanto pessoa que de outra forma seriam mais difíceis ou mesmo impossíveis de atingir.

De facto, todos os benefícios descritos e explanados anteriormente vão influenciar os músicos executantes de uma banda filarmónica. No caso do nosso estudo em particular interessa-nos perceber, por parte dos alunos que frequentam as bandas filarmónicas. Ou seja, compreender estes grupos de música de conjunto e de que forma estas questões da música de conjunto os irão afetar. Isto é, interessa-nos perceber de que forma a influência exercida pela música de conjunto vai transpor para a aprendizagem de um instrumento, no nosso caso o clarinete, aquando da aprendizagem do mesmo numa escola oficial de música.

2.3. Bandas Filarmónicas

A Banda Filarmónica, é caracterizada por um “conjunto de instrumentistas de sopro e percussão, amadores, associados em coletividades a partir de meados do século passado no nosso país, que atuam com fardas mais ou menos próximas das militares, numa grande diversidade de acontecimentos públicos, profanos ou religiosos” (Lameiro, 1997: 2). Através desta afirmação, verificamos que, as bandas podem tornar-se objetos de estudo de grande riqueza, no sentido em que envolvem vários campos de abordagem e estão inerentes a elas um conjunto de características que são reveladoras de um determinado contexto, ou seja, que adquirem, assumem e transmitem um determinado património sócio-cultural.

Se atentarmos no conceito em si apercebemo-nos que o conceito de banda que, no essencial, constitui-se como um grupo musical de instrumentos de sopro e percussão, no caso das bandas sinfónicas, pode incluir também instrumentos de corda como violoncelos, contrabaixos e ainda piano e harpa. Na atualidade, também se utiliza este termo como referência a grupos do *pop-rock, jazz e dance* (Goléa e Vignal, 1999 citado por Gomes, 2007). Já o termo “Flarmónica” vem do grego *phílo* “que ama” e *harmonia* combinação de “sons”. Segundo Gomes Uma Banda Filarmónica é uma “uma sociedade de amadores de música” (Gomes, 2007: 56). Estas instituições musicais são responsáveis por “150 anos de educação musical no nosso país, e fizeram-na sem a ajuda do Estado, que durante muito tempo foi alheio a um verdadeiro programa de alfabetização musical. Até ao 25 de abril de 1974 estas sociedades foram os conservatórios do povo e não se pense que a sua vocação ficava só pela prática musical. O teatro, o desporto e até a instrução primária foram alguns dos seus contributos para a evolução global do país. Nos meios rurais onde a escola tardava em chegar era na Banda que se aprendia a ler, a escrever e contar. Pelas Bandas Filarmónicas passaram, e ainda passam, alguns dos melhores músicos de sopro do país. Depois de as frequentarem, ficam aptos a evoluir para outros patamares nos conservatórios ou nas escolas superiores de música” (Gomes, 2007: 67).

De facto, quando pensamos na filarmónica do ponto de vista musical, percebemos que tanto a nível dos seus instrumentos como a nível do repertório musical que executa, estes não se incluem dentro das práticas associadas à música tradicional, mas, por sua vez, também não parecem ser de todo uma prática ligada à música estritamente erudita.

Segundo aquilo que nos é possível observar, as bandas filarmónicas têm a particularidade de estar relacionadas, de alguma forma, com estes dois contextos musicais que se revelam de formas distintas mas que no seu conjunto dão corpo à prática filarmónica e fazem dela um agrupamento musical muito característico. Para além desta dualidade encontramos ainda outros fatores que nos permitem pensar na dupla dimensão com que se identifica a prática filarmónica. Temos também o exemplo da sua afinidade às bandas militares, apesar de não seguirem os princípios militares, nem estarem confinadas a nenhuma força armada, as filarmónicas têm algumas semelhanças com as bandas militares, nomeadamente ao nível do seu fardamento, da sua performance de apresentação, quando utilizam a marcha militar como forma de desfile durante as arruadas e por grande parte do seu repertório ser o mesmo que é tocado pelas bandas militares. Neste caso, temos uma banda com uma estrutura civil que se assemelha, em muitos aspetos às características de uma banda de constituição militar. Por sua vez, encontramos ainda uma dupla pretensão ao nível das dinâmicas sociais, que apesar de serem claramente características da cultura popular denotam certas emulações que procuram fazer da cultura erudita. O que, por sua vez, também se reflete ao nível do seu contexto inicial caracterizado enquanto fenómeno urbano mas assumindo ao mesmo tempo, grandes influências rurais que lhe eram determinantes e que continuam hoje a estar presentes na continuidade da sua prática.

Mas importa primeiramente perceber a sua origem. Foi a partir da primeira metade do século XIX que se desenvolveram alguns acontecimentos que foram determinantes em termos sociais e culturais, pois o país encontrava-se em forte rotura financeira e social. Percebia-se então que era urgente e imperativo o país ganhar novo alento estimulando o progresso. Desenvolve-se a ideia de organização do tempo de lazer e reconhece-se a importância da formação e da educação. Com a consciencialização da importância destes novos valores, verifica-se uma série de mudanças que acabam por estimular o surgimento de organizações de carácter coletivo. Foi com o Liberalismo que se concederam novos direitos aos cidadãos, nomeadamente o direito de reunião e o de associação, levando à expansão do movimento associativo. É nesta altura fundada uma série de coletividades, como as associações de cultura e recreio, onde se desenvolvem atividades de valorização sociocultural e onde se promove o ensino escolar de forma a reduzir os índices de analfabetismo, o ensino da música, de ofícios e do desporto. Uma das características do associativismo é o facto de ser exercido e praticado tanto pelos

grupos de elite como pelas classes menos favorecidas, podendo assim fazer parte tanto da vida das populações urbanas como da vida das populações rurais. Desta forma, surgiram também associações ligadas às Bandas Filarmónicas, conhecidas também por Bandas de Música ou por Bandas Cívicas, que são descritas como “um conjunto de instrumentistas de sopro e percussão, amadores, associados em coletividades a partir de meados do século passado no nosso país, que atuam com fardas mais ou menos próximas das militares, numa grande diversidade de acontecimentos públicos, profanos ou religiosos” (Lameiro, 1997, citado por Russo, 2007: 6). Desta forma, quando pensamos nas Bandas Filarmónicas numa perspetiva musical, verificamos que estas têm a particularidade de estarem relacionadas com as práticas associadas à música tradicional, à música erudita e também à música religiosa, como acompanhamento de procissões, execução de cantos religiosos nas celebrações litúrgicas e até mesmo funerais. Constatamos também a afinidade existente entre este tipo de agrupamento e as Bandas Militares, principalmente no que respeita à utilização de fardamento, à semelhança que existe na constituição do próprio agrupamento, bem como à execução de marchas militares em desfile e em concerto. Todavia, as Bandas Filarmónicas desempenham uma função mais popular, uma vez que “são protagonizadas pelo povo, e são ao mesmo tempo uma instituição portadora de uma prática musical, de uma cultura e de uma identidade que pode difundir-se pelos grupos sociais, não eruditos” (Russo, 2007: 28). Russo afirma que as Bandas Filarmónicas “asseguravam a maioria das funções musicais presentes e necessárias aos festejos. Atualmente algumas dessas funções já são desempenhadas por outros grupos musicais, ou pelas novas tecnologias que permitem a amplificação sonora de música gravada. No entanto, ainda se reservam algumas funções que são estritamente desempenhadas pelas filarmónicas, como a participação na missa, (...) tendo as Filarmónicas merecido, por parte da Igreja, diferentes posicionamentos, umas vezes mais tolerantes, outras vezes mais inibidores relativamente à sua atividade e à sua presença nas cerimónias religiosas” (Russo, 2007: 35).

Após a passagem de alguns períodos mais conturbados na história do nosso país, em que de alguma forma as bandas filarmónicas foram sobrevivendo com bastantes dificuldades como no regime do Estado Novo na década de trinta, em que este novo regime vai impedir o funcionamento de uma sociedade democrática, o que leva à demolição de todo o associativismo. Desta forma, as Bandas Filarmónicas “foram perdendo elementos e tiveram de se adaptar às novas normas impostas pela ditadura que

promovia grandes medidas de controlo, só podendo realizar-se aquilo que era autorizado pela censura” (Russo, 2007: 62). As mesmas dificuldades foram sentidas anos mais tarde com a Guerra Colonial, onde muitas Bandas Filarmónicas perderam muitos dos seus elementos, uma vez que “muitos deles eram obrigados a cumprir serviço militar nas colónias portuguesas. Este facto reduziu também de forma substancial o número de Bandas em Portugal” (Russo, 2007: 78). Com a Revolução de 25 de abril de 1974, que veio instaurar o regime democrático no nosso país, ouve um aumento do número de associações, nas quais se incluem as Bandas Filarmónicas. Foi também por esta altura, que as bandas levaram um novo fôlego com o rejuvenescimento dos seus ideais, dos seus elementos bem como, mais precisamente a partir dos finais dos anos 80, a entrada das mulheres nestes agrupamentos. Sobre esta temática, Mota refere que “o aspeto em que as Bandas mais ganharam, com a democratização do sistema político, foi a mudança de mentalidades. Essa mudança permitiu não só o rejuvenescimento acentuado dos seus intérpretes e maestros, mas sobretudo uma mudança na sua constituição com a entrada, primeiro de forma tímida e, atualmente, de forma mais significativa, de mulheres. Este momento foi fundamental, até pela forma como o próprio público vê as Bandas, agora já não apenas como formações essencialmente constituídas por homens, mas como uma instituição formadora de um espírito salutar de convivência e divulgação artística, em que a barreira de género se vai progressivamente diluindo” (Mota, 2009: 89). Todavia, “após esta década de grande intensidade cultural, que contribuiu para a revitalização das Filarmónicas, voltámos, na viragem para o século XXI, a uma espécie de regressão no que toca ao interesse e envolvimento dos jovens e da sociedade em geral pelos movimentos associativos e, por sua vez, pelas Filarmónicas, que muitas vezes não conseguem fazer face aos novos desafios da sociedade, onde imperam novas estratégias de sociabilidade que são, muitas vezes, mais apelativas que a aprendizagem de um instrumento musical ou o ensaio da Banda numa sexta-feira à noite” (Russo, 2007: 63). Por outro lado, já em pleno Século XXI, as Bandas Filarmónicas beneficiam com o aumento da qualidade de ensino musical através da proliferação das Academias de Música, Conservatórios e com a grande quantidade de cursos superiores na área da música com especializações em instrumentos de sopro e percussão. Relativamente a isto Mota refere que, as Bandas Filarmónicas beneficiaram, em primeiro lugar, do “envio para formação especializada de alunos das suas escolas e, em segundo lugar, por receberem das Academias jovens músicos, sem qualquer ligação anterior às Bandas” (Mota, 2009: 90), em muitos casos influenciados por colegas ou pelo aumento do gosto

pela música no geral e da música de conjunto em particular. Uma das questões essenciais que os levam a ter esta opção é que, na maioria dos casos, esta será a única forma de tocar regularmente o seu instrumento fora do âmbito escolar.

Verificamos que as bandas filarmónicas envolvem vários campos de abordagem e estão inerentes a elas e aos seus executantes, que no caso do nosso estudo interessa-nos os executantes que estudem o seu instrumento numa escola oficial de música, um enorme conjunto de características que são reveladoras de um determinado contexto e influência. Estas características assumem e transmitem um determinado património técnico, social e cultural, levando a uma melhor aquisição de várias competências musicais e sociais importantes no crescimento e solidificação da aprendizagem dos jovens alunos. Se atentarmos que o aluno e o seu objetivo primordial, que é o sucesso da sua aprendizagem são uma entidade constituída não só pelo desenvolvimento da parte técnica (física e motora) e que a parte social e cultural do aluno influenciam na mesma medida que a parte técnica, percebemos que o desenvolvimento das partes sociais e culturais do aluno são de uma elevada importância. Desta feita fica claro o importante papel que as bandas filarmónicas detêm no desenvolvimento social e cultural dos jovens alunos.

3. Descrição do Estudo

Neste capítulo, descrevemos todo o processo de recolha, tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.1. Introdução

Em Educação, os projetos de investigação são um apoio importante para uma mudança desejada, sendo importante que as estratégias e metodologias intrínsecas aos mesmos sejam conhecidas e, principalmente, ponderadas por todos. Todos os projetos devem passar por algumas fases essenciais como a fundamentação da pertinência do tema, a clarificação de objetivos, a escolha de metodologias, o modo de avaliação do projeto, a escolha dos recursos a utilizar, entre outros. Segundo Sousa (1995), em qualquer projeto terá de se tentar identificar um problema, caracterizá-lo e encontrar os fatores que interferem nessa realidade. Devem à partida ser muito bem definidos os objetivos e metas a atingir, identificar as variáveis a ter em conta, tentar encontrar as estratégias mais adequadas e os recursos necessários ao desenvolvimento dessas estratégias. Relativamente ao tema, este é geralmente escolhido em virtude das necessidades/dificuldades sentidas pelos autores em determinada área, em função da expectativa que pode suscitar ou das ligações afetivas que os autores manifestam em relação a determinada área. Existem também algumas questões-chave que necessitam de ser pensadas antes de se realizar um projeto, tais como enuncia Fernandes (1995): para quê o projeto; a quem se destina o projeto; qual o universo de estudo do projeto; o que se pretende demonstrar com o projeto; o que se deseja conhecer mais em profundidade; quais os objetivos a alcançar; que métodos devem ser utilizados; que técnicas de investigação e análise devem ser utilizadas; que tipo de bibliografia e documentos consultar. A equação dos objetivos a atingir e a designação do tema a desenvolver pressupõem a delimitação do âmbito da investigação que se deve fazer, ou seja, condicionam a definição do objeto de estudo. Estes devem ter, uma justificação, bem como o período de tempo previsto para a sua execução. Numa altura em que se aprofunda, a todos os níveis, o sentido da autonomia da escola, os projetos que se podem construir revelam-se de grande importância. Na verdade, os projetos constituem a espinha dorsal dessa autonomia, o seu fundamento e o seu reflexo. Eles marcam,

sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos fortemente homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças (Carvalho, 1993). A investigação em Educação tem vindo a contemplar uma metodologia que valoriza a descrição, a teoria fundamentada, o estudo das perceções, conceções e práticas pessoais – investigação qualitativa (Melo, 2000). A investigação qualitativa exige que todos os pormenores sejam entendidos como potenciais pistas que permitem estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Ainda assim, esta investigação não será totalmente desprovida de aspetos de índole quantitativa, dado que estes marcarão a sua presença em alguns instrumentos de registo. O recurso a técnicas de natureza quantitativa não tem como objetivo último e primordial a quantificação rigorosa do que quer que seja, visa antes contribuir para uma análise qualitativa mais cuidada e fundamentada. Pardal e Correia (1995), considera mesmo que as metodologias qualitativas e as metodologias quantitativas podem ser usadas complementarmente, no sentido de garantirem uma maior validade dos dados. Os métodos quantitativos, ao centrarem-se nas relações causa-efeito e na medição de variáveis isoladas, não permitem abranger as diversas componentes relacionadas com os fenómenos educacionais mais complexos, já que estes não podem ser separados dos contextos em que se inserem Lessard-Hébert *et al.*, (1990). Este aspeto constituiu um argumento de monta na opção por uma metodologia predominantemente qualitativa. Os investigadores qualitativos interessam-se pelo modo como os sujeitos dão sentido às suas vidas, aquilo que Erickson (1992) citado por Bogdan e Biklen (1994) designa como perspectivas participantes. Questionam-se os sujeitos com o objetivo de compreender as suas experiências, o modo como as interpretam e estruturam no mundo em que vivem. Com esta investigação de carácter qualitativo pretendemos que o nosso percurso de investigação siga o rumo de interação com os professores que irão trabalhar connosco, assim como de recolha, análise e interpretação dos dados dos alunos recolhidos a fim de se perceber qual a influência que provoca a frequência de uma banda filarmónica na aprendizagem do clarinete em escolas oficiais de música. Desta forma precisamos de constituir uma amostra significativa. Assim sendo, contactamos diversas escolas oficiais do ensino da música de Portugal continental decidindo centrar a nossa investigação na zona norte e centro do país. Recorremos à colaboração de vários professores profissionalizados de clarinete, bem como a colaboração das direcções pedagógicas e

científicas das escolas e dos encarregados de educação dos alunos que constituem a nossa amostra. A presente amostra de alunos é constituída por alunos que frequentam no presente ano letivo o 1.º grau do ensino básico, em escolas oficiais de música em regime articulado. A amostra é constituída por 40 alunos oriundos de 10 professores, sendo 21 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Estes alunos frequentam escolas oficiais de música na região norte do país, mais propriamente entre Águeda e Porto. É importante referir que para a nossa amostra apenas contam os AFB propriamente dita, ou seja, conjunto instrumental e não a instituição noutra valência que esta poderá eventualmente ter como a escola de música, coro, etc.

3.2. Inquéritos

No nosso estudo recorreremos a vários métodos para a obtenção de dados, sendo que um dos utilizados foi o inquérito. Dos vários tipos de inquéritos existentes, optamos pelo inquérito por questionário de forma a obter dados diversificados que pudessem contribuir para um melhor conhecimento da realidade em estudo. Segundo Pardal e Correia (1995: 49), “o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação”, resultado das vantagens que ele oferece. Os mesmos autores referem que o questionário “garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” e para além disso, “não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito” (Pardal e Correia, 1995: 49). Como desvantagens, verifica-se o facto do questionário poder levantar alguma “dificuldade de compreensão das questões”, facilitar “a resposta em grupo, perturbando a informação” e o “seu uso só é viável em universos razoavelmente homogéneos” (Pardal e Correia, 1995: 101). Por outro lado, a aplicação desta técnica pode dificultar a consistência das respostas, em que as questões são abordadas de forma superficial o que impede o aprofundamento de alguns pontos de análise importantes ao estudo realizado. É certo que a utilização de inquéritos por questionário apresentam determinadas limitações (Tuckman, 1994), às quais demos especial importância durante o processo investigacional e que passamos a listar: Estas técnicas medem, não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar; Por vezes, os sujeitos, ao invés de se cingirem aos factos, referem o que pensam que deve ser ou, pior ainda, o que pensam que o investigador gostaria de ouvir; Até que ponto pode uma questão influenciar os indivíduos a darem uma boa impressão de si mesmos?; Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar?

De facto, realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização. Esta definição, relativamente arbitrária e certamente contestável, como toda a definição, procura distinguir o inquérito de outros métodos sociológicos. Em primeiro lugar, porque se trata de interrogar, o inquérito distingue-se tanto da observação, onde a intervenção do investigador procura ser mínima, como da experimentação, onde este, ao contrário, cria e controla a situação de que necessita. Em

segundo lugar, o inquérito, dado que define como unidade, de observação, e portanto de análise do indivíduo, distingue-se dos diferentes métodos sociológicos que visam diretamente unidades mais vastas: grupos, classes ou instituições. Finalmente, trata-se de inquirir visando uma generalização: não são os indivíduos pessoalmente que nos interessam, como no caso de uma entrevista-diagnóstico ou de uma entrevista de recrutamento, mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais vastas. Um inquérito consiste, portanto, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpreta-los e generalizá-los. Os problemas teóricos e metodológicos levantados pela sua prática e pela sua utilização estão relacionados com estas características e só podem ser analisados relativamente a elas.

O recurso ao inquérito é necessário de cada vez que temos necessidade de informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, comportamentos cuja observação direta, mesmo que possível, levaria demasiado tempo, ou seria completamente impossível porque se reportando ao seu passado. Quando procuramos saber em que condições um indivíduo passou a sua infância, em quem votou nas últimas eleições, ou quando comprou ervilhas pela primeira vez, em geral não há nada mais a fazer senão perguntar-lho. Recorre-se igualmente ao inquérito quando a observação direta de certos comportamentos pressupõe uma intimidade frequente e, em termos práticos, inaceitável de um ponto de vista deontológico. Neste caso resta-nos contentarmo-nos com as descrições e as histórias que os indivíduos inquiridos quiserem narrar em resposta às nossas questões. Em cada uma destas situações o inquérito aparece como o substituto de uma observação muito difícil ou impossível. Somos ainda obrigados a recorrer a este método para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea. É claro que poderíamos atribuir-lhe uma definição estritamente comportamental e, por exemplo, procurar inferir certas preferências a partir da observação de escolhas reais, ou eventualmente de escolhas suscitadas em situação experimental. Mas, neste caso, estaríamos impedidos de colocar o problema das relações ou dos desacordos eventuais entre essas preferências e os comportamentos correspondentes. Por outro lado, observar um comportamento pode, muitas vezes, não ser suficiente. É preciso, igualmente, saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos, se ele não o explicitar. Não quer isto dizer que nos ficaremos pelo conteúdo manifesto do que nos foi dito sobre o assunto em causa, devendo, em determinados casos, completar

os inquéritos através de observações. Da mesma forma, será através de inquéritos que poderemos obter informações, factuais ou não, para ajudar a interpretar o que foi observado.

As técnicas de inquérito são consideradas, na maior parte dos casos, metodologias puras e só dificilmente podem, nessa qualidade, ser questionadas relativamente aos seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Com efeito, as técnicas de inquérito estão vinculadas, em todos os casos, a um suporte "linguístico". É, portanto, necessário levar em consideração uma teoria (ou uma ausência de teoria) da linguagem ou, mais precisamente, do sentido. A questão semântica é primordial se queremos evitar as ratoeiras provenientes das possibilidades de leitura múltipla de uma mesma mensagem. As técnicas de inquérito, enquanto tais, não permitem dar resposta a este problema concreto, no máximo, permitem limitar os riscos de leitura múltipla e sistematizar as abordagens. O que fundamenta os métodos de inquérito não pode, portanto, dar resposta direta às dificuldades que surgem do objeto (a linguagem) ao qual se aplicam. Os riscos de ignorar os problemas teóricos do sentido e de centrar a atenção sobre o tratamento dos dados são acrescidos por uma eventual fuga metodológica para a frente, tanto mais tranquilizante quanto mais respostas der, pelo menos aparentemente. A segunda dificuldade está ligada à dupla dependência lógica das técnicas de inquérito. Ao mesmo tempo lógica-processo e lógica-formalizada, ele está submetido a uma dupla intenção. O carácter matemático do tratamento da informação é correlativo de um desejo de univocidade na transmissão e na leitura. São grandes os riscos de assimilação abusiva da univocidade da linguagem do instrumento aos pressupostos que permitiram a sua construção (teoria das atitudes, por exemplo, no caso das escalas de atitude), e, portanto, ao objecto a que aplica (a linguagem). Se uma análise crítica procura evitar estes enviesamentos a prática corrente está inclinada a ignorá-los. A recolha de informação (seja através de questionários ou de entrevistas), sendo também uma construção progressiva do objeto, participa, por este facto, de uma lógica-processo. Entendemos, por este enunciado, que colocar questões previamente definidas é limitar progressivamente, por um processo de afunilamento, o campo dos possíveis relativos a um qualquer objeto. Agir desta forma é de facto, o mesmo que constituir progressivamente um objeto, mas sem garantir a univocidade da leitura. Estas duas dificuldades permitem distinguir nitidamente duas preocupações: uma científica e outra metodológica. Ignorar esta distinção é confundir metodologia e ciência, é arriscar o não questionamento sobre o que fundamenta esta ou aquela prática.

3.2.1. Inquéritos - Aplicação

O estudo foi elaborado com base num inquérito por questionário aplicado a uma amostra de professores de clarinete. Esta foi construída de modo a responder aos objetivos do estudo, dentro de condições passíveis de aplicação. A população alvo do estudo – professores de clarinete em academias e conservatórios do ensino oficial da música – foi selecionada atendendo a características particularmente relevantes para as questões em análise. Foram contactadas 25 academias e conservatórios de música desde Vila Real, Famalicão, Esposende, Chaves, Porto, Aveiro, Oliveira de Azeméis, Arouca, São João da Madeira, Vale de Cambra, Albergaria-a-Velha, Viseu, Águeda, Oliveira do Bairro, Cantanhede, Coimbra, Tomar, Lisboa e Évora num universo de 38 professores.

Procedimento

Em maio e junho de 2011 procederam-se aos primeiros contactos com as direções das academias e conservatórios de música cujos professores de clarinete iriam participar na investigação, tendo sido concedida a autorização escrita² para iniciarmos os trabalhos de preparação e implementação do nosso estudo. Em setembro de 2011 foram distribuídos os inquéritos pelos professores das respectivas academias e conservatórios. Após o envio dos inquéritos por correio electrónico ou carta, de acordo com as preferências de cada escola, recebemos uma taxa de resposta de cerca de 66,66%. Com uma taxa de resposta relativamente positiva foi-nos possível obter muitos dados sobre a influência da frequência ou não frequência de uma banda filarmónica aquando da aprendizagem do clarinete numa escola oficial de música.

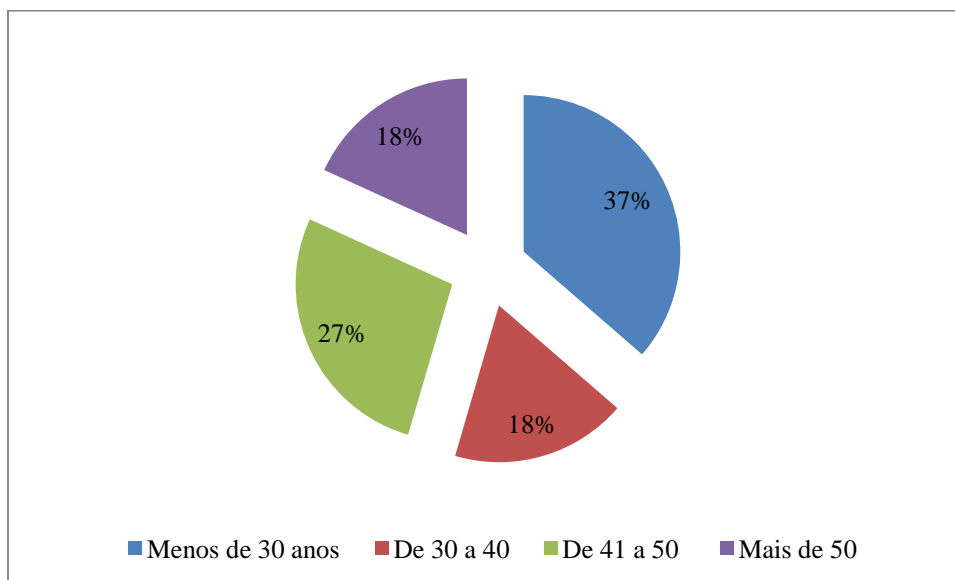
3.2.2. Perfil de quem respondeu ao inquérito

As primeiras questões incidiam sobre o perfil de quem respondeu ao nosso inquérito. De todos os professores que responderam 37% tinham menos de trinta anos, 18%

² Ver documento em Anexo I – Carta de autorização de participação no Inquérito dos Professores

tinham de 30 a 40 anos, 27% tinham de quarenta e um a cinquenta anos e 18% tinham mais de cinquenta anos.

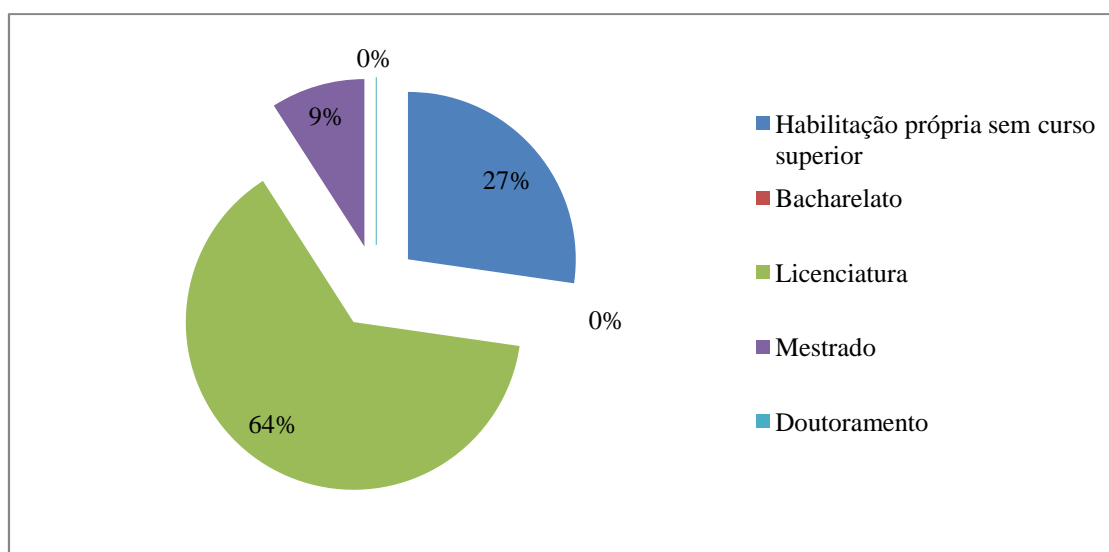
Figura 1 - Idade dos Professores Participantes no Inquérito



Fonte: Elaboração própria

Relativamente às suas habilitações literárias verificou-se que a maioria dos inquiridos, cerca de 64%, possuía o grau académico de licenciados. O número mais representativo de inquiridos logo a seguir aos licenciados eram os professores com habilitação própria sem curso superior que era de 27% e por último 9% dos inquiridos possuíam mestrado. Relativamente a bacharéis e doutores ninguém respondeu ou não existia na nossa amostra.

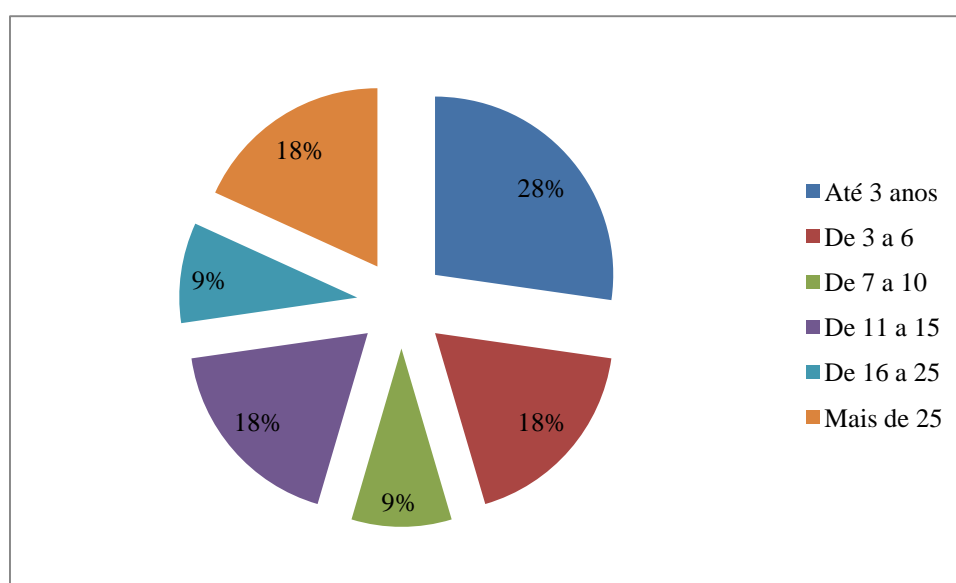
Figura 2 - Habilitações Literárias dos Professores Participantes no Inquérito



Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao tempo de serviço foi considerado o tempo de serviço efetivo e completo em 1 de setembro de 2011. Neste aspeto os resultados eram mais díspares. Senão vejamos: 28% dos inquiridos tinham menos de 3 anos de serviço; 18% tinham entre 3 e 6 anos de serviço; 9% tinham entre 7 e 10 anos de serviço; 18% tinham entre 11 e 15 anos de serviço; 9% de 16 a 25 anos de serviço e finalmente 18% tinham mais de 25 anos de serviço.

Figura 3 - Tempo de Serviço dos Professores Participantes no Inquérito



Fonte: Elaboração própria

3.2.3. Aspetos musicais

A segunda parte do inquérito prendia-se com questões musicais. Era pedido a cada professor para responder tendo em conta as perceções, mediante a sua experiencia como professor, relativamente a alunos do 1º grau que frequentavam bandas filarmónicas e alunos que não frequentavam bandas filarmónicas. É de salientar, sendo este um ponto que fizemos questão de clarificar a todos os intervenientes do estudo que quando nos referimos a frequentar uma banda filarmónica estamos a referir à frequência da banda propriamente dita, ou seja, conjunto instrumental e não a instituição noutra valência que a banda filarmónica poderá eventualmente ter como a escola de música, coro, ou outras.

3.2.4. Características dos alunos

Relativamente ao campo musical começamos por colocar uma série de elementos que consideramos oportunos e pedimos que cada professor classifica-se de 1 a 5 sendo que o 1 representava “aplica-se pouco” e o 5 “aplica-se bastante”. Dividimos esses elementos a serem classificados por dois grupos: Aspetos Musicais, onde se incluíam todas as características musicais que estão relacionadas com um aluno de clarinete aquando a sua aprendizagem do instrumento como a leitura, pulsação, afinação, memória, criatividade entre muitos outros e Aspetos Sociais, onde se incluíam todas as características sociais como a comunicação, participação em projetos, a sociabilidade, o interesse, entre outros.

No que se refere à opinião dos professores inquiridos quanto aos Aspetos Musicais dos seus alunos e de acordo com a sua experiência os professores mostraram-nos que no grupo dos AFB a boa capacidade de leitura, a capacidade performativa, o facto de executar programa de grau superior ao grau que frequenta, ter bom sentido de pulsação e ser consciente são as características que mais se destacam com médias de resposta superiores a 3,5. A característica que mais se destaca dentro deste grupo de alunos é a boa capacidade de leitura com uma média de resposta de 4,2. No grupo dos ANFB verificamos que boa postura corporal e instrumental, progressão lenta e interrompida e o facto de existirem muitos erros não percebidos com médias superiores a 3,2 são os

valores mais elevados. Desta forma e comparando os resultados obtidos verificamos que, com a exceção da boa postura corporal e instrumental os AFB possuem os melhores resultados ao nível musical.

Analisando os valores mais baixos, ou seja, que menos se aplicam nos AFB verificamos que o facto de serem alunos que não tem consciência do que estão a fazer, inflexíveis, com progressão lenta e interrompida e o facto de existirem muitos erros não percebidos são os que mais se destacam com médias inferiores a 2,1. No grupo dos ANFB verificamos que a boa capacidade de improvisação, boa capacidade de leitura, o facto de ser criativo, executar programa de grau superior e ter uma aparência rígida e inflexível com médias inferiores a 2,2 são os valores mais baixos. Desta forma e comparando os resultados obtidos verificamos que, com a exceção de terem uma aparência rígida e inflexível os AFB são os que menos são conotados com os piores aspetos musicais.

Tabela 1 - Características Técnicas dos Alunos

	Frequentam banda			Não Frequentam banda		
	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana
Boa capacidade de improvisação	2,4	3	3	1,5	1	1
Boa capacidade de leitura	4,2	5	4	1,8	1	2
Boa postura corporal e instrumental	3,1	3	3	3,5	4	4
Capacidade performativa	3,7	4	4	2,4	1	2
Criativo	3,4	3	3	2,2	2	2
Domínio da articulação	3,0	3	3	2,5	3	3
Domínio da dinâmica	3,2	3	3	2,4	2	2
Domínio de memória musical	3,5	4	4	2,3	3	3
Domínio do estilo e do carácter do repertório	3,4	3	3	2,4	2	2
Executa programa de grau superior	3,6	4	4	1,6	1	2
Qualidade sonora	3,5	3	3	2,5	3	3
Segurança de execução	3,9	3	4	2,4	2	2
Sentido de afinação	3,3	4	3	2,5	2	2
Sentido de frase	3,2	3	3	2,5	3	3
Sentido de pulsação	3,8	4	4	2,3	2	2
Adaptável	3,5	3	3	3,0	3	3
Aparência rígida	2,5	3	3	2,2	2	2
Automático / Relaxado	2,8	3	3	2,6	2	2
Consciente	3,6	3	4	2,3	3	3
Eficiente	3,3	4	3	2,7	2	3
Fluente	3,3	3	3	2,5	2	2
Impreciso	2,5	3	3	2,7	2	2
Inconsciente	1,8	2	2	2,9	4	3
Inflexível	2,0	1	2	2,0	2	2
Lento, Interrompido	1,6	2	2	3,5	5	3
Muitos erros não percebidos	2,1	2	2	3,3	4	4
Preciso	3,5	3	3	2,4	2	2
Reconhece o Erro	3,5	3	3	2,3	1	2

Fonte: Elaboração própria

Relativamente aos Aspetos Sociais verificamos que no grupo dos AFB o facto de serem alunos motivados, sociáveis, comunicativos e participarem ativamente em projetos como orquestras, grupos, etc. dentro e fora do âmbito escolar são os valores que mais se destacam com médias superiores a 4,3. No grupo dos ANFB verificamos que estes aspetos não ultrapassam os 3,2 valores de média. Os únicos valores em que os ANFB são maiores é no aspecto da timidez, acanhamento para tocar e se mostrar em público. Verificamos assim um maior envolvimento por parte dos AFB na escola, na comunidade escolar e uma maior abertura para participar em grupos e projetos, que levarão a um maior sucesso escolar.

Tabela 2 - Características Sociais dos Alunos

	Frequentam banda			Não Frequentam banda		
	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana
Comunicativo	4,3	4	4	3,2	3	3
Motivado	4,4	4	4	3,0	3	3
Obtém sucesso escolar	4,0	4	4	3,2	4	3
Participa activamente e energicamente na aula	3,6	4	4	2,9	3	3
Participa em projectos (orquestras, grupos, etc.) d	4,3	4	4	2,5	1	2
Participação em projectos (orquestras, grupos, etc)	4,5	5	5	2,1	1	2
Sociável	4,5	5	5	3,2	3	3
Tem capacidade de adaptação a novas realidades	4,0	4	4	2,6	2	3
Tem iniciativa para criar projectos dentro/fora da e	3,7	3	3	2,0	1	2
Tem interesse pela comunidade musical	3,7	3	4	2,7	3	3
Tem interesse pela disciplina/instrumento	4,0	4	4	3,2	4	4
Tem interesse pela música	4,2	4	4	3,2	3	3
Tem interesse por assuntos musicais	3,9	4	4	2,6	3	3
Timido	2,1	1	2	3,0	3	3

Fonte: Elaboração própria

Foi pedido aos professores participantes que, para além de preencherem a tabela anterior e de acordo com a sua experiência profissional, assinalem por ordem crescente (do 1 ao 14) quais os aspetos que mais se destacavam nos alunos que frequentavam e não frequentavam bandas filarmónicas, sendo o n.º 1 o que mais se destaca e n.º 14 o que menos se destaca. A seguinte tabela ilustra os resultados:

Tabela 3 - Maiores Características dos Alunos

	Frequentam banda			Não Frequentam banda		
	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana
Adaptável	5,2	1	3	8,1	7	7
Boa capacidade de leitura	2,5	1	1	9,9	9	9
Capacidade performativa	5,9	5	6	7,1	8	8
Consciente	7,5	7	7	5,6	4	4
Domínio da dinâmica	7,0	11	8	6,3	1	6
Domínio de memória musical	7,0	7	7	5,7	3	5,5
Impreciso	9,6	13	12,5	3,9	2	2,5
Interesse pela música	4,3	3	3	5,0	1	5
Muitos erros não percebidos	11,0	14	13	3,1	1	2
Preciso	8,6	10	10	10,9	12	12
Reconhece o Erro	6,2	5	5	8,8	10	10
Segurança de execução	5,7	7	6	9,7	14	9
Sentido de frase	7,5	7	7,5	7,9	7	7
Sentido de pulsação	5,9	3	5,5	7,5	5	7

Fonte: Elaboração própria

Da análise da tabela verificamos que nos AFB o aspeto que mais se aplica é uma boa capacidade de leitura com uma média de resposta de 2,5 seguido pelo interesse pela música e logo a seguir o facto de serem alunos adaptáveis. No caso dos ANFB estes aspetos surgem com médias bastantes mais próximas do 14, ou seja, são itens que não se destacam muito nestes alunos. Por sua vez, os aspetos que mais se destacam nos ANFB são o facto de existirem muitos erros não percebidos, serem imprecisos e terem interesse pela música. Comparando estes resultados com os AFB verificamos que os ANFB são mais imprecisos e cometem muitos erros não percebidos. A única exceção é que os AFB têm mais interesse pela música.

3.2.5. Dificuldades sentidas a lecionar

Neste campo os professores foram inquiridos quanto às suas dificuldades ou inexistência das mesmas em lecionar AFB e ANFB. Numa primeira análise podemos concluir que os professores têm dificuldades em lecionar tanto AFB como em ANFB. Verificamos que a origem dessas dificuldades é diferente. No que respeita a AFB os

principais entraves ao desenvolvimento do aluno prende-se a com o facto de trazerem da banda maus vícios, posturas incorretas ao nível da embocadura, dedos e corpo no geral. O material usado (clarinete, palhetas, abraçadeiras, etc.) muitas vezes não é o adequado às necessidades do aluno. Por vezes, os AFB, tem contacto e vivenciam ideias erradas sobre qualidade musical e conceção musical. No que respeita a ANFB verificamos que as dificuldades são completamente diferentes. Estas prendem-se com a dificuldade de leitura dos alunos, o fraco sentido rítmico, a falta de motivação, a falta de vivências musicais, de tocarem em conjunto e dos seus benefícios. Prende-se também com uma evolução na aprendizagem mais lenta que estes alunos têm.

3.2.6. Influências provocadas nos alunos pelas bandas filarmónicas

Sabíamos à partida que o facto de um aluno frequentar uma banda filarmónica iria trazer consequências para a aprendizagem do instrumento. Nesta parte do inquérito o nosso objetivo foi verbalizar essas consequências e dividi-las em positivas e negativas. O resultado foi o seguinte: ao nível das consequências positivas a maioria dos professores mostrou-nos que estas estavam relacionadas com uma maior capacidade de leitura musical e destreza técnica especialmente no domínio da digitação, uma vez que os alunos tinham mais vivências e experiências musicais, logo um maior contacto com o instrumento e consequente um maior à vontade com o mesmo. Uma maior motivação e interesse pelo instrumento e pela música no geral era também outra consequência positiva assim como a evolução mais rápida da aprendizagem. A Promoção da criatividade e a troca de experiências e convivências com outros músicos, não só relacionadas com o próprio instrumento como da música em geral foi também referido por vários professores como sendo uma consequência positiva da frequência de uma banda filarmónica na aprendizagem do clarinete em escolas oficiais de música.

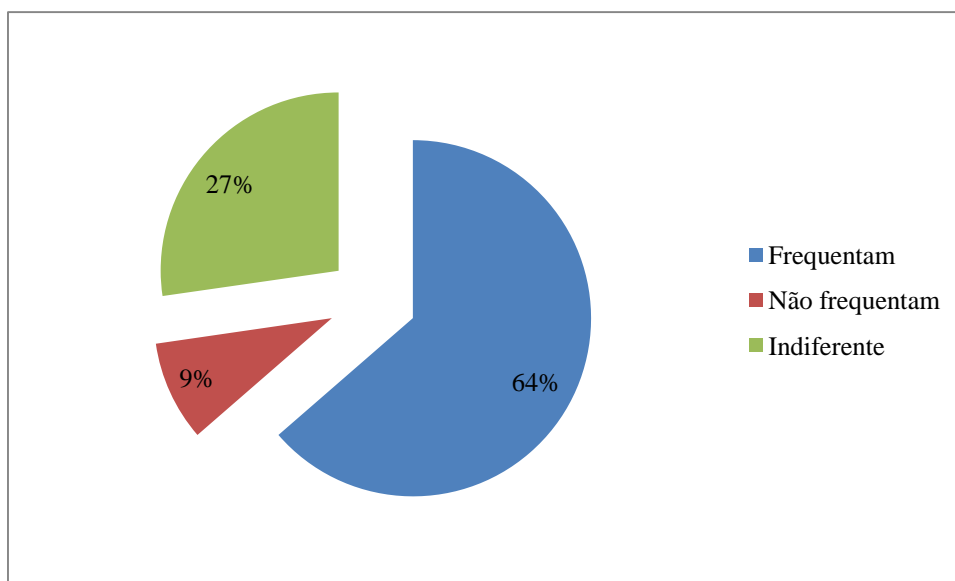
Do lado das consequências negativas as mais referidas pelos professores eram ao nível de maus vícios relacionados com uma postura incorreta, não só do corpo no geral como também de dedos e especialmente da embocadura. Outra consequência negativa referenciada pelos professores inquiridos era a falta de rigor ao tocar, ao nível da articulação, dinâmicas e ritmo. Por fim foi também referenciado por alguns professores

a má qualidade, gosto e valores musicais de algumas bandas provocam nos alunos. Esta situação está diretamente ligada com a qualidade musical da banda em que o aluno está inserido.

3.2.7. Preferências na leção

Depois de verificadas estas diferenças em alunos que frequentam ou não frequentam bandas filarmónicas procuramos saber se este facto provocaria vontades diferentes nos professores em lecionar diferentes tipos de alunos consoante a sua frequência ou não de uma banda filarmónica. O resultado verificado foi que 64% dos professores inquiridos preferem lecionar AFB. Para 27% dos professores é indiferente o facto de os alunos frequentarem ou não uma banda filarmónica enquanto apenas 9% dos professores mostraram preferência sobre ANFB. A justificação dada para esta escolha está relacionada com o facto de, relativamente aos professores que preferem AFB, os alunos serem mais interessados pela disciplina, terem bases musicais sólidas e terem menos problemas de aprendizagem. Relativamente aos professores que preferem ANFB apenas referiram o facto de este não terem vícios e formas erradas de tocar provenientes da banda filarmónica.

Figura 4 - Preferência de lecionação dos Professores Participantes no Inquérito



Fonte: Elaboração própria

3.3. Análise do percurso dos alunos

Quando nos propusemos estudar o impacto da frequência de uma banda filarmónica na aprendizagem do clarinete, uma das metodologias que empregamos foi verificar o desenvolvimento escolar de AFB e ANFB, comparando os seus resultados ao nível técnico, musical e performativo, tentando chegar a uma conclusão. Nesse sentido, e para chegarmos a uma conclusão válida e verdadeira, recrutamos um grupo de professores que tivessem alunos nas duas situações para estudarmos o desenvolvimento dos mesmos num determinado período de tempo. Uma vez que já tínhamos averiguado a opinião dos professores relativamente a aspetos musicais e sociais dos alunos, optamos por avaliar o desenvolvimento dos alunos com dados concretos.

Desta forma pedimos a cada professor que no final de cada período letivo (por imperativos de calendarização optamos pelo final do 1.º período e 2.º período) nos enviasse uma lista (foi criada uma grelha³ específica para o efeito) com o programa (escalas, estudos e peças) trabalhado ao longo do período. Foi também pedido que, juntamente com o programa trabalhado, enviassem também os resultados das provas de avaliação e a classificação final do respetivo período.

Em seguida apresentamos uma lista dos professores participantes no estudo bem como o número de alunos que cada professor tinha como participante do estudo (optamos, por uma questão de privacidade, de nomear cada professor por um número):

Tabela 4 - Número de Alunos por Professor

NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR		
	Frequentam banda	Não Frequentam banda
Professor 1	2	4
Professor 2	3	3
Professor 3	3	0
Professor 4	0	4
Professor 5	0	1
Professor 6	2	0
Professor 7	4	2
Professor 8	0	3
Professor 9	3	3
Professor 10	3	0
TOTAL	20	20

Fonte: Elaboração própria

³ Ver Anexo IV – Grelha de Repertório

3.3.1. Análise do 1.º período letivo

Assim sendo, no final do primeiro período letivo obtivemos os seguintes dados dos professores relativamente ao desenvolvimento dos seus alunos:

Tabela 5 - Valores Médios de Repertório e Avaliação Obtidos no 1.º Período

	1º PERÍODO 2011/2012									
	Valores médios									
	Alunos frequentam banda					Alunos não frequentam banda				
	Nº de escalas por aluno	Nº de estudos por aluno	Nº de peças por aluno	Nota freq.	Nota período	Nº de escalas por aluno	Nº de estudos por aluno	Nº de peças por aluno	Nota freq.	Nota período
Professor 1	3	4	1,5	4	4	2	2,5	1	3,25	3,25
Professor 2	2,33	4,66	1	4	4	2	3	1	3	3,33
Professor 3	3	4	1,33	4	4	-	-	-	-	-
Professor 4	-	-	-	-	-	2	4,5	1	3,75	3,75
Professor 5	-	-	-	-	-	2	4	1	3	3
Professor 6	3	11	3,5	4	4	-	-	-	-	-
Professor 7	3,33	5	1	3,33	3,33	1,5	4	1	3	3
Professor 8	-	-	-	-	-	2	4,5	2	3,66	3,66
Professor 9	3,33	4,66	1	4	4	2	3	1	3	3,33
Professor 10	2,66	5	1	4	4	-	-	-	-	-
MÉDIA	2,95	5,43	1,48	3,9	3,9	1,93	3,64	1,14	3,24	3,33

Fonte: Elaboração própria

Antes de qualquer tipo de análise importa referir que foi previamente estipulado com cada um dos dez professores a tipologia de escalas a trabalhar, os métodos e as peças que poderiam usar nas aulas com estes alunos, estando assim salvaguardada uma coerência dos elementos em estudo.

Da análise dos dados referentes ao repertório executado pelos alunos, verificamos que na rubrica escalas, estudos e peças a média é sempre superior nos AFB, destacando-se bastante no número de estudos, com uma diferença de 1,79 estudos. Desta forma podemos concluir que os AFB executam uma maior quantidade de programa ao longo do período. O mesmo acontece com a avaliação dos alunos, onde os AFB se destacam com uma média superior, tanto na nota de frequência como na avaliação final do período. (De salientar que os resultados encontram-se em níveis de 1 a 5, uma vez que é a classificação utilizada para este nível de ensino)

De seguida apresentamos uma tabela onde mostramos o número de alunos e as respetivas escalas realizada ao longo do primeiro período:

Tabela 6 - Escalas Tocadas por Cada Grupo de Aluno

ESCALAS			
Nº de alunos	Frequentam banda	Nº de alunos	Não frequentam banda
10	Cromática	3	Cromática
5	Do M	-	Do M
18	Sol M	14	Sol M
17	Fa M	13	Fa M
6	Si b M	4	Si b M
3	Re M	1	Re M
1	Mi b M	-	Mi b M
-	LA M	-	LA M
1	Do m	-	Do m
1	La m	-	La m
1	Sol m	-	Sol m
1	Mi m	-	Mi m
-	Re m	-	Re m

Fonte: Elaboração própria

Efetuada uma análise mais pormenorizada e verificando o grau de dificuldade do repertório efetuado pelos alunos, verificamos que na rubrica escalas, apesar de existirem AFB e ANFB a tocaram escalas até duas alterações, existe um maior número de AFB a tocar escalas até duas alterações. É de salientar também que apenas os AFB tocam escalas menores.

De seguida apresentamos uma tabela onde mostramos o número de alunos e o respetivo livro de estudos utilizado ao longo do primeiro período.

Tabela 7 - Estudos Realizados por Cada Grupo de Aluno

ESTUDOS			
Nº de alunos	Frequentam banda	Nº de alunos	Não frequentam banda
-	L'A.B.C. de Jeune Clarinetiste (1º vol.) - G. Dangain	2	L'A.B.C. de Jeune Clarinetiste (1º vol.) - G. Dangain
9	Le Clarinetist Débutant (1º vol.) - Crocq	12	Le Clarinetist Débutant (1º vol.) - Crocq
1	Learn as You Play Clarinet - P.Wast	1	Learn as You Play Clarinet - P.Wast
2	Aprende com el Clarinete - Villa-Rojo	2	Aprende com el Clarinete - Villa Rojo
-	Clarinet Hebdo (1º vol.) - S. Dangain	6	Clarinet Hebdo (1º vol.) - S. Dangain
5	20 Estudos Fáceis - Lancelot	-	20 Estudos Fáceis - Lancelot
6	Wybor Etiud (1º vol.) - L. Kurkiewicz	-	Wybor Etiud (1º vol.) - L. Kurkiewicz

Fonte: Elaboração própria

Na rubrica estudos verificamos que o grau de dificuldade dos estudos é na maioria dos AFB mais exigente e com uma grau de dificuldade superior. Apesar de existirem alunos nos dois grupos que tocam o método “Le Clarinetiste Débutant – (1º vol.) de J. N. Crocq e similares apenas os AFB tocam o método “20 Estudos Fáceis” de Lancelot e o “Wybor etiud” (1º vol.) de L. Kurkiewicz, considerados métodos mais exigentes que os anteriores.

De seguida, apresentamos uma tabela onde mostramos o número de alunos e as respetivas peças trabalhadas ao longo do primeiro período:

Tabela 8 - Peças Tocadas por Cada Grupo de Aluno

PEÇAS			
Nº de alunos	Frequentam banda	Nº de alunos	Não frequentam banda
3	When the Saints - Tradicional	1	When the Saints - Tradicional
-	Sur le pont d'Avignon - Crocq	2	Sur le pont d'Avignon - Crocq
-	Super Solos - Philip Sparks	3	Super Solos - Philip Sparks
3	Variations from my window- Hare	-	Variations from my window- Hare
-	Evening song - Schulz	2	Evening song - Schulz
-	Passepied - Häendel	2	Passepied - Häendel
4	Menuet - Bach	-	Menuet - Bach
3	Petite Piece - René Medous	-	Petite Piece - René Medous
5	Sunrise - Czerny	3	Sunrise - Czerny
1	Granito - K. Cole	-	Granito - K. Cole
-	Petit dance Gurlit	-	Petit dance Gurlit
-	Divertissement - Gurlit	2	Divertissement - Gurlit
1	Caline - Serge Dangain	-	Caline - Serge Dangain
1	Ronde - Serge Dangain	-	Ronde - Serge Dangain
1	March - G. F. Haendel	-	March - G. F. Haendel
-	Badinage - Czerny	1	Badinage - Czerny
-	Simplice - Czerny	1	Simplice - Czerny
-	Grovaters Uhr - H. Work	1	Grovaters Uhr - H. Work
-	Stting off - Paul Harris	1	Stting off - Paul Harris
-	Farouche clarinette - Holstein	1	Farouche clarinette - Holstein
1	Souvenir - Serge Dangain	-	Souvenir - Serge Dangain
-	Tendre mélodie - G. Lacour	-	Tendre mélodie - G. Lacour
-	Song - Purcell	-	Song - Purcell
-	3eme Duo - Fuchs	-	3eme Duo - Fuchs
1	Romancine - M. Faillenot	-	Romancine - M. Faillenot

Fonte: Elaboração própria

A mesma situação acontece com as peças tocadas pelos alunos ao longo do 1.º período, ou seja, verificamos que o grau de dificuldade das peças é, na maioria dos AFB, mais exigente e com um grau de dificuldade superior aos ANFB. Senão vejamos o exemplo: analisamos 3 peças tocadas pelos AFB (Petite Pièce- R. Médous; Granito - K. Cole e Souvenir – Serge Dangain) e comparamos com 3 peças tocadas pelos ANFB (Evening song - Schulz; Passepeid – Häendel e Sunrise – Czerny).⁴ Da análise efetuada podemos verificar que o grau de exigência ao nível dos registos tímbricos (são utilizadas bastantes vezes as notas de registo) e ao nível da complexidade rítmica é maior nas peças tocadas pelos AFB.

3.3.2. Análise do 2.º período letivo

Recolhemos igualmente os resultados do segundo período da mesma forma que no 1.º período e obtivemos os seguintes dados:

Tabela 9 - Valores Médios de Repertório e Avaliação Obtidos no 2.º Período

	2º PERÍODO 2011/2012									
	Valores Médios									
	Alunos Frequentam banda					Alunos Não Frequentam banda				
	Nº de escalas por aluno	Nº de estudos por aluno	Nº de peças por aluno	Nota Freq.	Nota Período	Nº de escalas por aluno	Nº de estudos por aluno	Nº de peças por aluno	Nota Freq.	Nota Período
Professor 1	3	5,5	1	4	4	1	5,75	2	3,5	3,5
Professor 2	3,33	3,66	1	4	4	2,33	2,66	1	3,66	3,66
Professor 3	1	7	1,33	4	4	-	-	-	-	-
Professor 4	-	-	-	-	-	2	4,5	1	3,75	3,75
Professor 5	-	-	-	-	-	3	4	1	3	3
Professor 6	5	12	3,5	3,66	3,66	-	-	-	-	-
Professor 7	3,33	5	1	3,66	3,66	1,5	4	1	3	3
Professor 8	-	-	-	-	-	2	2	2	5	4
Professor 9	3,33	3,66	1	4	4	2,33	2,66	1	3,66	3,66
Professor 10	3,33	3,66	1	4	4	-	-	-	-	-
MÉDIA	3,19	5,78	1,40	3,90	3,90	2,02	3,65	1,29	3,65	3,51

Fonte: Elaboração própria

⁴ Ver peças em Anexo VI – Peças dos Alunos

Da análise ao quadro elaborado com base nos dados recolhidos no final do segundo período, verificamos que, tal como acontecia no primeiro período, a quantidade de repertório trabalhado pelos AFB é superior aos ANFB. Continua a existir uma grande diferença na rubrica estudos com uma diferença de 1,79 estudos, mas ao contrário do que acontecia no primeiro período na rubrica escalas, existe uma maior diferença (1,26 escalas). Esta diferença deve-se ao facto de o número de escalas por aluno nos AFB neste segundo período ter aumentado exponencialmente. Relativamente à avaliação dos AFB, estes tem uma avaliação superior aos ANFB, tanto na nota de frequência como na nota final de período.

De seguida, apresentamos uma tabela onde mostramos o número de alunos e as respetivas escalas realizadas ao longo do segundo período:

Tabela 10 - Escalas Tocadas por Cada Grupo de Aluno

ESCALAS			
Nº de alunos	Frequentam banda	Nº de alunos	Não Frequentam banda
12	Cromática	5	Cromática
5	Do M	-	Do M
4	Sol M	12	Sol M
15	Fa M	9	Fa M
14	Si b M	7	Si b M
5	Re M	1	Re M
1	Mi b M	-	Mi b M
1	LA M	-	LA M
1	Do m	-	Do m
3	La m	-	La m
1	Sol m	-	Sol m
2	Mi m	-	Mi m
2	Re m	-	Re m

Fonte: Elaboração própria

Efectuando uma análise pormenorizada e verificando o grau de dificuldade do repertório efetuado pelos alunos, verificamos que na rubrica escalas, ambos os grupos de alunos tocam escalas maiores até duas alterações. Contudo apenas os AFB tocam escalas com três alterações e escalas menores. Relativamente à escala cromática o número de alunos a toca-la é maior nos AFB.

De seguida apresentamos uma tabela onde mostramos o número de alunos e o respetivo livro de estudos utilizado ao longo do segundo período:

Tabela 11 - Estudos Realizados por Cada Grupo de Aluno

ESTUDOS			
Nº de alunos	Frequentam banda	Nº de alunos	Não Frequentam banda
-	L'A.B.C. de Jeune Clarinetiste (1º vol.) - G. Dangain	-	L'A.B.C. de Jeune Clarinetiste (1º vol.) - G. Dangain
9	Le Clarinetist Débutant (1º vol.) - Crocq	13	Le Clarinetist Débutant (1º vol.) - Crocq
-	Learn as You Play Clarinet - P.Wast	-	Learn as You Play Clarinet - P.Wast
2	Aprende com el Clarinete - Villa-Rojo	2	Aprende com el Clarinete - Villa Rojo
-	Clarinet Hebdo (1º vol.) - S. Dangain	6	Clarinet Hebdo (1º vol.) - S. Dangain
8	20 Estudos Fáceis - Lancelot	-	20 Estudos Fáceis - Lancelot
6	Wybor Etiud (1º vol.) - L. Kurkiewicz	-	Wybor Etiud (1º vol.) - L. Kurkiewicz

Fonte: Elaboração própria

Na rubrica estudos continuamos, à semelhança do primeiro período, a verificar que o grau de dificuldade dos estudos é, na grande parte dos AFB, mais exigente e com um grau de dificuldade superior. Apesar de existirem alunos nos dois grupos que tocam o método “Le Clarinetiste Débutant – (1º vol.) de J. N. Crocq e similares apenas os AFB tocam o método “20 Estudos Fáceis” de Lancelot e o “Wybor etiud” (1º vol.) de L. Kurkiewicz, considerados métodos mais exigentes que os anteriores.

De seguida apresentamos uma tabela onde mostramos o número de alunos e as respectivas peças trabalhada ao longo do segundo período:

Tabela 12 - Peças Tocadas por Cada Grupo de Aluno

PEÇAS			
Nº de alunos	Frequentam banda	Nº de alunos	Não Frequentam banda
-	When the Saints - Tradicional	1	When the Saints - Tradicional
-	Sur le pont d'Avignon - Crocq	2	Sur le pont d'Avignon - Crocq
-	Super Solos - Philip Sparks	2	Super Solos - Philip Sparks
2	Variations from my window- Hare	-	Variations from my window- Hare
-	Evening song - Schulz	-	Evening song - Schulz
-	Passepied - Häendel	-	Passepied - Häendel
-	Menuet - Bach	1	Menuet - Bach
3	Petite Piece - René Medous	-	Petite Piece - René Medous
2	Sunrise - Czerny	1	Sunrise - Czerny
2	Granito - K. Cole	2	Granito - K. Cole
1	Petit dance - Gurlit	1	Petit dance Gurlit
-	Divertissement - Gurlit	2	Divertissement - Gurlit
-	Caline - Serge Dangain	-	Caline - Serge Dangain
1	Ronde - Serge Dangain	-	Ronde - Serge Dangain
1	March - G. F. Haendel	1	March - G. F. Haendel
-	Badinage - Czerny	1	Badinage - Czerny
-	Simplice - Czerny	1	Simplice - Czerny
-	Grovaters Uhr - H. Work	1	Grovaters Uhr - H. Work
-	Stting off - Paul Harris	1	Stting off - Paul Harris
-	Farouche clarinette - Holstein	1	Farouche clarinette - Holstein
1	Souvenir - Serge Dangain	-	Souvenir - Serge Dangain
1	Tendre mélodie - G. Lacour	-	Tendre mélodie - G. Lacour
2	Song - Purcell	1	Song - Purcell
4	3eme Duo - Fuchs	-	3eme Duo - Fuchs
1	Romancine - M. Faillenot	-	Romancine - M. Faillenot

Fonte: Elaboração própria

Na rubrica peças verificamos que ambos os grupos de alunos tocam as peças consideradas mais simples e fáceis. Contudo, apenas os AFB tocam as peças com um grau de dificuldade superior. Vejamos o exemplo: ambos os grupos de alunos tocam as peças Sunrise – Czerny e Petit Dance – Gurlitt, peças consideradas simples e com um grau de exigência pouco elevado. As peças Tendre Mélodie – Guy Lacour e 3eme Duo – Fuchs, peças mais complexas ritmicamente e com recurso a notas de registo, ou seja, mais exigentes, apenas os AFB tocam.

3.3.3. Análise comparativa entre o 1.º e o 2.º Período

No presente item vamos efetuar uma análise comparativa entre o 1.º e o 2.º Período.

Tabela 13 - Comparação entre o 1.º e o 2.º Período

COMPARAÇÃO ENTRE 1º PERÍODO E 2º PERÍODO										
	Valores médios									
	Alunos frequentam banda					Alunos não frequentam banda				
	Nº de escalas por aluno	Nº de estudos por aluno	Nº de peças por aluno	Nota freq.	Nota período	Nº de escalas por aluno	Nº de estudos por aluno	Nº de peças por aluno	Nota freq.	Nota período
1º Período	2,95	5,43	1,48	3,9	3,9	1,93	3,64	1,14	3,24	3,33
2º Período	3,19	5,78	1,4	3,9	3,9	2,02	3,65	1,29	3,65	3,51

Fonte: Elaboração própria

Da análise à tabela anterior verificamos que as médias do segundo período relativamente ao primeiro período sofreram um pequeno aumento, com a exceção da rubrica número de peças por aluno, no grupo de alunos que frequentam banda filarmónica, onde houve um decréscimo de 0,08 peças, ou seja, muito pouco significativo. Uma justificação para as diferenças entre o primeiro e o segundo período terem sido muito pouco significativas terá sido o facto de a duração dos dois períodos ter sido muito idêntica, cerca de 13 semanas. Contudo, podemos apontar como uma possível causa para o ligeiro aumento das médias o facto dos alunos se encontrarem nesta fase mais familiarizados e habituados ao tipo de ensino praticado neste tipo de escolas de ensino da música.

3.4. Avaliação dos alunos

Neste capítulo, através do nosso painel de professores participantes no estudo, tentamos avaliar os alunos participantes no estudo em três áreas importantes na aprendizagem de um instrumento musical numa escola de ensino oficial de música. Estes três momentos de avaliação são: a aula - cada aluno é avaliado em cada aula, passo a passo, percebendo assim o desenvolvimento do aluno; a prova de avaliação - momento importante na avaliação pois constitui uma meta de toda a preparação das aulas, onde o aluno mostra toda a sua capacidade performativa aos vários níveis existentes numa aula: escalas,

estudos e peças; e finalmente a audição - objetivo final e primordial da aprendizagem de um instrumento que é tocar para o público.

Foi fornecida uma grelha⁵ de avaliação distinta para cada momento de avaliação previamente elaborada de forma igual para todos os professores. A Avaliação da grelha é feita numa escala de 0 a 20 valores. A grelha está dividida por competências técnicas, musicais e performativas e dentro de cada uma existem vários itens com uma percentagem específica. Desta forma cada professor percebe qual o peso de determinado item na avaliação do aluno.

A cada professor foi pedido que preenchesse uma grelha para cada aluno nas três situações: aula, prova de avaliação e audição.

Após recebida e reunida toda a informação, criamos tabelas com o resumo da informação obtida. As tabelas são desenvolvidas nos subtítulos seguintes.

⁵ Ver Anexo V – Grelhas de Avaliação

3.4.1. Avaliação de aula

Tabela 14 - Avaliação de Aula por Grupo de Alunos

Alunos			Alunos Frequentam Banda																						
Professor			1	2		3		6		7		9		10											
Competências			Avaliação																						
			0 a 20 valores																						
			Valores médios por professor																						
			Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças					
			Escalas 30%						Estudos 30%						Peças 40%										
Técnicas	Leitura	8%	16	16	16	15	15	15	14	15	15	12	12	14	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
	Ritmo	8%	16	16	16	15	15	15	14	14	15	13	12	14	13	13	13	15	15	15	15	15	15	15	15
	Articulação	7%	15	15	15	14	14	14	14	14	16	13	13	14	12	13	13	14	14	14	14	14	14	14	14
	Dinâmica	6%	15	15	15	14	14	14	14	14	13	15	14	13	15	13	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Pulsação	7%	16	16	16	14	14	14	14	14	14	15	15	12	15	13	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Execussão técnica	8%	16	16	16	15	15	15	14	12	15	12	13	15	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
Musicais	Afinação	6%	17	17	16	15	15	15	14	14	14	12	13	13	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
	Sonoridade	7%	17	17	17	14	14	14	14	15	14	14	13	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Performativas	Interpretação	7%	17	17	17	15	15	15	14	13	16	14	13	15	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
	Postura	8%	17	17	17	15	15	15	14	14	16	14	13	14	13	13	13	15	15	15	15	15	15	15	15
	Controlo emocional	7%	16	16	17	15	15	15	14	14	15	13	12	13	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
	Segurança na execução	7%	16	16	16	15	15	15	14	15	15	12	12	15	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
	Controlo/coordenação movimentos	7%	17	17	16	15	15	15	14	15	15	12	12	14	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
	Destreza performativa	7%	16	16	16	15	15	15	14	13	14	12	12	14	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15
NOTA			16		15		14		13		14		15		15		15		15		15		15		

NOTA FINAL
(média)

15

Alunos				Alunos Não Frequentam Banda																					
Professor				1	2				4	5				7				8				9			
Competências				Avaliação																					
				0 a 20 valores																					
				Valores médios por professor																					
				Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	
				Escalas 30 %						Estudos 30%						Peças 40%									
Técnicas	Leitura	8%	10	10	10	9	9	9	13	13	14	13	12	14	10	10	10	17	14	15	9	9	9	9	
	Ritmo	8%	11	11	11	9	9	9	13	12	12	13	12	14	10	10	10	17	15	14	9	9	9	9	
	Articulação	7%	11	11	11	10	10	10	13	12	12	13	11	14	10	11	10	15	15	15	10	10	10	10	
	Dinâmica	6%	10	10	10	9	9	9	13	12	13	13	11	14	11	12	12	12	14	12	9	9	9	9	
	Pulsação	7%	10	11	11	10	10	10	13	12	13	13	12	14	9	10	10	16	15	15	10	10	10	10	
	Execussão técnica	8%	11	11	11	10	10	10	13	13	13	13	13	14	11	10	11	14	15	16	10	10	10	10	
Musicais	Afinação	6%	11	11	11	10	10	10	13	12	12	13	12	14	9	9	9	13	12	13	10	10	10	10	
	Sonoridade	7%	12	12	12	10	10	10	13	13	13	13	13	14	10	11	11	15	14	14	10	10	10	10	
Performativas	Interpretação	7%	12	12	12	10	10	10	13	13	13	13	13	13	9	9	10	13	13	14	10	10	10	10	
	Postura	8%	13	13	13	11	11	11	13	13	12	13	12	13	10	11	11	15	15	15	11	11	11	11	
	Controlo emocional	7%	11	11	11	11	11	11	13	14	12	13	12	13	9	9	10	15	16	16	11	11	11	11	
	Segurança na execução	7%	11	11	11	11	11	11	13	13	12	13	12	12	10	10	10	15	16	16	11	11	11	11	
	Controlo/coordenação movimentos	7%	11	11	11	10	10	10	13	13	13	13	12	12	10	10	10	16	16	16	10	10	10	10	
	Destreza performativa	7%	11	11	11	10	10	10	13	13	13	13	12	12	10	10	10	15	15	15	10	10	10	10	
NOTA				11		10		13		13		10		10		15		15		10		10			

NOTA FINAL
(média)

12

Fonte: Elaboração Própria

Da análise efectuada ao gráfico avaliação de aula podemos verificar que a média classificativa de aula dos AFB é significativamente superior (três notas acima) à média dos ANFB. Verificamos também que a avaliação de cada professor dos AFB é mais homogénea, enquanto a avaliação dos professores dos ANFB é mais heterogenia, com uma amplitude classificativa muito significativa, com notas desde 9 a 17 valores. Verificamos também que ao nível das competências a avaliação é bastante homogénea, ou seja, quando um aluno obtém uma classificação elevada nas competências técnicas a avaliação das competências musicais e performativas também é elevada. Quando um aluno obtém uma classificação baixa nas competências técnicas a avaliação das competências musicais e performativas também tende a ser baixa. Esta situação acontece nos dois grupos em análise.

3.4.2. Avaliação de prova de frequência

Tabela 15 - Avaliação de Prova de Avaliação por Grupo de Alunos

Alunos			Alunos Frequentam Banda																				
Professor			1	2		3		6		7		9		10									
Competências			Avaliação																				
			Valores médios por professor																				
			Avaliação de 0 a 20 valores																				
			Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças			
			Escalas 30%						Estudos 30%						Peças 40%								
Técnicas	Leitura	7%	16	16	16	16	16	16	14	14	15	15	15	15	12	12	14	16	16	16	16	16	16
	Ritmo	7%	16	16	16	16	16	16	16	14	13	15	15	16	16	13	13	13	16	16	16	16	16
	Articulação	7%	16	16	16	16	16	16	16	14	13	16	15	15	15	12	12	13	16	16	16	16	16
	Dinâmica	6%	16	16	16	16	16	16	16	14	12	15	15	15	15	13	13	15	16	16	16	16	16
	Pulsação	7%	16	16	16	16	16	16	16	14	14	14	15	15	15	13	14	13	16	16	16	16	16
	Execução técnica	8%	16	16	16	16	16	16	16	14	11	14	15	14	15	13	13	13	16	16	16	16	16
Musicais	Afinação	6%	16	16	16	16	16	16	16	14	15	13	15	14	14	12	12	12	16	16	16	16	16
	Sonoridade	7%	16	16	16	16	16	16	16	14	15	13	15	15	15	13	13	13	16	16	16	16	16
Performativas	Interpretação	7%	16	16	16	16	16	16	16	14	12	16	15	15	15	12	12	13	16	16	16	16	16
	Postura	8%	16	16	16	16	16	16	16	14	13	15	15	14	14	12	13	14	16	16	16	16	16
	Controlo emocional	8%	16	16	16	16	16	16	16	14	13	15	15	12	13	13	13	12	16	16	16	16	16
	Segurança na execução	7%	16	16	16	16	16	16	16	14	14	15	15	14	14	12	13	13	16	16	16	16	16
	Controlo/coordenação movimentos	7%	16	16	16	16	16	16	16	14	14	14	15	14	15	12	12	13	16	16	16	16	16
	Destreza performativa	8%	16	16	16	16	16	16	16	14	13	13	15	14	15	13	13	13	16	16	16	16	16
NOTA			16		16		14		15		13		16		16		16						

NOTA FINAL
(média)

15

Alunos			Alunos Não Frequentam Banda																					
Professor			1	2		4		5		7		8		9										
Competências			Avaliação																					
			Valores médios por professor																					
			Avaliação de 0 a 20 valores																					
			Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças	Escalas	Estudos	Peças				
Escalas 30 %						Estudos 30%						Peças 40%												
Técnicas	Leitura	7%	13	13	13	13	13	13	13	13	14	11	13	13	11	12	12	16	16	16	13	13	13	
	Ritmo	7%	13	13	13	13	13	13	13	12	12	11	11	13	11	11	12	16	16	13	13	13	13	
	Articulação	7%	13	13	13	13	13	13	13	12	12	11	11	13	11	11	12	15	15	15	13	13	13	
	Dinâmica	6%	13	13	13	13	13	13	13	12	13	11	11	13	12	12	12	15	14	15	13	13	13	
	Pulsação	7%	13	13	13	13	13	13	13	12	13	11	11	12	11	11	11	16	16	16	13	13	13	
	Execussão técnica	8%	13	13	13	13	13	13	13	13	13	11	12	11	11	11	11	12	16	17	16	13	13	13
Musicais	Afinação	6%	13	13	13	13	13	13	13	12	12	11	11	11	11	11	11	12	15	15	15	13	13	13
	Sonoridade	7%	13	13	13	13	13	13	13	13	13	11	13	13	12	12	12	16	15	16	13	13	13	
Performativas	Interpretação	7%	12	12	12	13	13	13	13	13	13	11	13	13	11	12	12	15	15	14	13	13	13	
	Postura	8%	12	12	12	13	13	13	13	13	12	11	13	12	12	12	12	16	16	16	13	13	13	
	Controlo emocional	8%	13	13	13	13	13	13	13	14	12	11	13	11	12	12	13	16	16	17	13	13	13	
	Segurança na execução	7%	13	13	13	13	13	13	13	13	12	11	12	11	11	11	11	17	17	17	13	13	13	
	Controlo/coordenação movimentos	7%	13	13	13	13	13	13	13	13	13	11	12	11	11	11	11	12	17	17	17	13	13	13
	Destreza performativa	8%	13	13	13	13	13	13	13	13	13	11	12	11	11	11	11	16	16	16	13	13	13	
NOTA			13		13		13		12		11		16		13									

NOTA FINAL
(média)

13

Fonte: Elaboração Própria

No que respeita à avaliação da prova de frequência verificamos, depois da análise efetuada à tabela anterior, que apesar de existir ainda uma diferença entre os dois grupos de alunos e apesar dos AFB continuarem com uma classificação superior, a distância é agora encurtada num valor. Ou seja, enquanto a diferença entre os dois grupos de alunos era na avaliação da aula de três notas, na avaliação da prova de frequência a diferença é apenas de duas notas, ou seja, reduz um valor. Verificamos também que, no grupo dos ANFB, a avaliação é desta feita mais homogénea. Ou seja, não existe a disparidade de valores como acontecia na avaliação da aula. Comparativamente com a avaliação da aula, a avaliação da prova de frequência é igual nos AFB, mas é, no grupo dos ANFB, superior. Isto leva-nos a apontar como uma possível solução o facto de estes alunos não terem um sentido de estudo contínuo para as aulas, preocupando-se apenas aquando da realização das provas de frequência.

3.4.3. Avaliação de audição

Tabela 16 - Avaliação de Audição por Grupo de Alunos

Alunos			Alunos frequentam banda								Alunos não frequentam banda							
Professor			1	2	3	6	7	9	10	1	2	4	5	7	8	9		
Competências			Avaliação 0 a 20 valores															
			Valores médios por professor															
Técnicas	Ritmo	6%	16	16	14	15	13	14	16	12	11	14	13	12	16	12		
	Articulação	6%	14	15	14	16	12	15	15	12	10	14	12	12	14	11		
	Dinâmica	6%	13	16	13	17	12	14	13	12	9	13	10	12	13	11		
	Pulsação	6%	15	15	13	14	13	15	15	12	9	14	13	12	17	11		
	Execussão técnica	7%	15	15	13	17	13	14	13	13	9	13	12	12	19	11		
	Afinação	8%	15	15	13	16	12	14	13	13	9	13	12	11	14	11		
Musicais	Sonoridade	6%	15	16	12	15	12	14	14	12	9	14	12	11	12	11		
	Interpretação	7%	15	16	14	16	13	15	13	12	9	14	12	11	13	12		
Performativas	Postura em palco	8%	15	15	13	15	13	15	14	13	9	13	13	11	18	12		
	Controlo emocional	8%	15	15	13	14	12	15	14	13	9	13	13	12	12	11		
	À vontade em palco	8%	15	16	13	14	13	15	14	12	9	13	11	12	12	12		
	Segurança na execução	8%	15	16	13	14	13	15	14	12	11	14	12	12	18	12		
	Controlo/coordenação movimentos	8%	15	15	13	15	13	15	14	13	11	14	12	12	14	12		
	Destreza performativa	8%	15	15	12	16	12	15	14	12	10	14	10	12	14	12		
NOTA			15	15	13	15	13	15	14	12	10	14	12	11	15	12		

NOTA FINAL
(média)

14

12

Fonte: Elaboração própria

Analisando o quadro obtido da análise às respostas dos professores chegamos à conclusão que, à semelhança da avaliação da aula e da prova de frequência a avaliação da audição é superior nos AFB. Analisando os itens “Postura em palco” e “à vontade em palco” verificamos que os valores médios são sempre superiores nos AFB. Uma das

possíveis justificações para este facto, tal como apuramos nos inquéritos realizados aos professores será a experiência adquirida na banda filarmónica pelos alunos que frequentam a mesma. É de salientar ainda que a avaliação dos AFB é bastante homogénea. O mesmo não acontece com os ANFB onde obtemos uma amplitude de 9 valores, onde aparece uma avaliação negativa (9 valores) e uma ótima avaliação (18 valores).

3.4.4. Avaliação geral

Na avaliação geral apresentamos uma tabela resumo das avaliações de aula, prova de frequência e audição.

Tabela 17 - Avaliação Geral Por Grupo de Alunos

Alunos	Avaliação															
	Avaliação de 0 a 20 valores															
	Alunos Frequentam Banda								Alunos Não Frequentam Banda							
Professor	1	2	3	6	7	9	10	Média	1	2	4	5	7	8	9	Média
Aula	16	16	14	13	14	15	15	14,7	11	10	13	13	10	15	10	11,7
Prova	16	16	14	15	13	16	16	15,1	13	13	13	12	11	16	13	13,0
Audição	15	15	13	15	13	15	14	14,5	12	10	14	12	11	15	12	12,3
Média geral* de alunos por professor	16	16	14	14	14	16	16	14,9	12	12	13	13	11	16	12	12,4

Média dos alunos

15

12

Fonte: Elaboração própria

Feita a média geral dos alunos e entenda-se média geral como a média das três notas dos três momentos de avaliação: aula, prova de frequência e audição, verificamos que a avaliação dos AFB é superior à avaliação dos ANFB. A maior diferença encontra-se na avaliação de aula com uma diferença de 3 valores. A menor diferença encontra-se na avaliação da prova de frequência, com uma diferença de 2,1 valores. Esta situação acontece porque os ANFB preparam-se e orientam o seu estudo para a época de provas, enquanto os AFB desenvolvem um trabalho mais contínuo, aula a aula, daí a diferença ser maior na avaliação de aula e menor na avaliação de prova de frequência. Esta constatação vai reforçar a ideia que os AFB obtêm maior sucesso na aprendizagem do clarinete numa escola oficial de música do que os ANFB. Chegamos também à conclusão que é na prova de frequência que ambos os grupos de alunos obtêm a melhor

classificação. Esta situação acontece nos dois grupos de alunos em análise devido ao facto de, ambos os grupos de alunos, focarem o seu trabalho e prepararem mais afincadamente a prova de frequência do que as aulas regulares. Apesar de tudo, como referenciamos anteriormente, esta diferença acentua-se mais nos ANFB.

4. Conclusão

Durante a realização deste estudo, foi nosso objetivo averiguar de que forma a frequência de uma banda filarmónica influenciava a aprendizagem do clarinete numa escola oficial do ensino da música. Chegamos à conclusão que a banda filarmónica exerce uma enorme influência no aluno. Essa influência tem um raio de ação muito alargado. Este vai desde o campo físico-motor, até ao campo intelectual e psicológico do aluno. No campo físico-motor, a influência exercida pela banda filarmónica prende-se com o facto de esta promover e desenvolver a prática regular do instrumento levando ao aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências físicas do próprio aluno. No que respeita aos aspetos sociais, intelectuais e psicológicos, a frequência de numa banda filarmónica é também tida em conta neste estudo e também nela encontramos impactos. De facto, verificou-se que os AFB têm uma maior propensão para participar, desenvolver e criar, por iniciativa própria, projetos musicais como orquestras, coros, grupos de música de câmara, entre outros, dentro e fora da escola. Estes são alunos que demonstram um maior interesse pela comunidade musical, pelos assuntos musicais e pela própria música, uma vez que a banda filarmónica molda e transforma a forma de pensar dos alunos e de estes se relacionarem com a música, com o meio musical e social, fazendo com que sejam mais desinibidos socialmente. Verificamos também que os AFB têm uma enorme iniciativa e capacidade de se adaptarem a novas realidades musicais, sendo caracterizados pela sua grande capacidade de entendimento e resolução de problemas musicais.

Feita uma análise ao nosso estudo concluímos que não existem certezas exatas e que os alunos não reagem da mesma forma aos mesmos estímulos. De facto, apesar de na maioria dos casos a maioria dos alunos reagir e comportar-se da mesma forma quando sujeitos aos mesmos estímulos e situações, existem casos de alunos que se desviam da

norma. Esta situação acontece nos dois grupos de alunos em análise. Com isto podemos afirmar que o nosso estudo não é limitativo, apenas tentamos revelar o padrão de comportamento de cada grupo de alunos no geral. Contudo, com as percentagens de respostas e premissas que obtivemos podemos concluir que na grande parte dos alunos o facto de participarem ativamente numa banda filarmónica faz com que sejam alunos com um maior desenvolvimento na leitura, uma maior solidez nos conhecimentos musicais e maior destreza ao nível rítmico, de pulsação, articulação, entre outros. São também estes alunos que apresentam uma maior à vontade em palco, uma maior segurança na execução e destreza performativa. Esta situação fica bem demonstrada na avaliação e no desempenho escolar, pois são os AFB que obtêm melhores classificações na avaliação escolar. O mesmo acontece nas avaliações de aula, prova de frequência e audição, pedidas aos professores participantes neste estudo, que na sua maioria atribuiu uma melhor classificação aos AFB. Outra conclusão a que chegamos foi que, apesar muitos dos AFB apresentarem grandes problemas na aprendizagem musical ao nível técnico (má colocação da embocadura, respiração imperfeita, má colocação de dedos e corpo, entre outros) este facto não impede que os AFB atinjam, na sua maioria, sucesso musical e na avaliação escolar. É de salientar que este facto prende-se muitas vezes com o facto de que quando um aluno inicia os seus estudos musicais numa banda filarmónica o objetivo principal é sempre o mesmo, ou seja, preparar o aluno o mais rapidamente possível para que se junte à banda como elemento ativo. Desta forma podemos afirmar que a intervenção por parte do professor especializado da academia ou conservatório no ensino do instrumento é muito importante. Este transforma qualquer problema de má formação inicial, aliando e utilizando as vantagens da frequência de uma banda filarmónica em seu favor, numa mais-valia, formando, na maioria dos casos, um músico mais completo e eficaz.

Podemos então concluir que os AFB são alunos que obtêm maior sucesso escolar, não só ao nível da avaliação como ao nível social participando mais ativamente em projetos e dinamizando de forma ativa a escola. O ponto-chave desta situação é, no nosso entender, a motivação. Neste sentido a banda surge como um fator motivacional de excelência que rege e dirige as vontades dos alunos para um sucesso imaginado e idealizado nos próprios colegas mais velhos da banda de música, que os alunos têm como exemplo.

Em suma, consideramos que muitos dos atuais problemas educacionais podem ser minimizados se dermos uma especial atenção aos aspetos motivacionais, como a

promoção da música de conjunto, a interação entre os alunos, a promoção nos alunos de experiências agradáveis envolvendo a música, a promoção e criação de condições para que haja apoio parental, o encorajamento verbal relativamente à prática musical do aluno, a criação de ambiente agradável e encorajador na aula, entre outras. Importa investigar, elaborar e validar estratégias de incentivo e exploração à motivação em ambientes como o escolar.

Feita uma análise ao nosso estudo e pelo cariz exploratório que este assume importa ressaltar alguns aspetos que consideramos importantes no sentido que este estudo poderá apoiar a realização uma investigação futura mais vasta e profunda. O primeiro que destacamos será a diferenças existentes entre as bandas filarmónicas. De facto, tendo em conta a heterogeneidade das bandas no que respeita ao seu nível artístico e às suas diferenças tradicionais, (a realidade das bandas do norte é muito diferente das do centro e sul, quer no que diz respeito a repertório, concertos, atuações, número de elementos, entre outras) torna-se complexo avaliar o grau de afetação das bandas nos alunos. Neste contexto, o alargamento da amostra a um maior número de bandas, mais representativo de toda a realidade do país, deveria resultar num trabalho contínuo para aprofundar resultados. O mesmo acontece com o tempo de aplicação do nosso estudo. O mesmo foi efetuado dentro de um período de tempo de dois períodos letivos. No sentido de aperfeiçoar e melhorar o nosso estudo era conveniente alargar o espaço de tempo e verificar se as mesmas implicações na frequência ou não de uma banda filarmónica estavam presentes quando os alunos estivessem nos graus seguintes, por exemplo. Era importante verificar se as diferenças constatadas nesses alunos se mantinham, aumentavam ou diminuía. Outro aspeto importante a verificar seria o impacto que a entrada numa banda filarmónica de um ANFB iria causar nos aspetos e itens que avaliamos neste estudo.

5. Bibliografia

BERTOLINI, E. ; Silva, M. (2005). *Metacognição e Motivação na Aprendizagem: Relações e Implicações Educacionais*. Consultado em 14 de Novembro de 2011 em: <http://fisica.uems.br/arquivos/elianacury/METACGNI.pdf>.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, A.M. Galopim de (1995). *O preço da borrega*. Lisboa: Editorial Notícias.

DAVIDSON, Jane W. & GOOD, James, M.M. (2002). *Social and Musical Coordination Between Members of a String Quartet: An Exploratory Study*. Psychology of Music, 30.

FURTWÄENGLER, Wilhelm (s. d.). *Diálogos sobre Música*. Lisboa: Editorial Minotauro.

GARRIDO, I (1990) in Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed). Motivacion, emocion y accion educativa. *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional*. Bilbao: Desclee de Brower.

GHIGLIONE, Rodolphe (2005). *O Inquérito*. Paris

GOMES, Agostinho da Costa Diniz (2007). *O Contributo das Bandas Filarmónicas para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário*. Pontevedra: Universidade de Vigo – Departamento de Didácticas Especiais.

GOODMAN, Elaine (2002). “Ensemble performance” in *Musical Performance – A Guide to Understanding*. Cambridge: John Rink (Ed.), Cambridge University Press.

HALLAM, Susan (2002). *Musical Motivation: towards a model synthesizing the research*. Music Education Research, 4 (2).

Pollei, Dr. Paul (2011). *Artist/Educator Archive Interview - Dr. Paul Pollei*. Acedido em 04 de Novembro de 2011 em: <http://pianoeducation.org/pnopollei.html>.

- LAMEIRO, Paulo (1997) in Actas dos 3s. Cursos Internacionais de Verão de Cascais. *Práticas musicais nas festas religiosas do concelho de Leiria: O lugar privilegiado das bandas filarmónicas*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- LEMO, M. S. (2005) in Guilhermina L. Miranda & Sara Bahia (Orgs.). *Motivação e aprendizagem: Psicologia da educação Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- LESSARD-HÉBERT, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- MEYER-JOSTEN (1989). *Juergen Conversations*. Paris: Editions Van de Velde.
- MOTA, G. (2009). *Crescer nas Bandas Filarmónicas*. Porto: Edições Afrontamento.
- NEUHAUS, Heinrich (1971). *L'art du Piano*. France: Éditions Van Velde.
- O'NEILL, Susan (1999) in Música, Psicologia e Educação. *Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory*.
- PARDAL, L., & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PINTO, Alexandrina (2004) in Música, Psicologia e Educação. *Motivação para o Estudo da Música: factores de persistência*. Porto: CIPEM, 6.
- REID, Stefan (2002) in Musical Performance – A Guide to Understanding. *Preparing for performance*. Cambridge: John Rink(Ed.), Cambridge University Press.
- RUSSO, Susana Bilou (2007). *As Bandas Filarmónicas Enquanto Património: Um Estudo de Caso no Concelho de Évora*, Évora: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- SERRA, A., Dias, C., Rodrigues, C., Teixeira, J., Relvas, J., Gomes, M., Laranjeira, M. (1986). *Motivação e Aprendizagem*. Editora: Contraponto.

SIQUEIRA, L., Wechsler, S. (2006). *Avaliação Psicológica – Motivação para a Aprendizagem Escolar: Possibilidade de Medida*. Acedido em 14 de Novembro de 2011 em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a04.pdf>.

TAVARES, António Henriques (1979). *A Motivação na Escola Activa*.

TUCKMAN, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WILSON, Glenn D., & ROLAND, David (2002) in The Science & Psychology of Music Performance - creative strategies for teaching and learning. *Performance Anxiety*. Oxford: Richard Parncutt & Gary E. McPherson (Ed.), Oxford University Press.

6. Anexos

ANEXO I – Carta de Pedido de Participação no Inquérito dos Professores



Ex.(a) Senhor(a)
Director(a)

Assunto: Pedido de colaboração em Projecto de Investigação

No âmbito de um projecto de investigação sobre Ensino de Clarinete, desenvolvido por Sérgio Manuel Teixeira Tavares, mestrando em Música para o Ensino Vocacional no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, sob a orientação dos Professores Doutores Helena Santana e Luís Silva, venho por este meio, solicitar a Vossa Ex., a colaboração da Instituição que dirige, mais concretamente, e nesta fase, dando autorização para a realização de um questionário junto dos professores que leccionam a disciplina de Clarinete.

Este questionário será confidencial e terá por objectivos conhecer o impacto existente na aprendizagem do clarinete, em escolas oficiais de música (conservatórios, academias, etc.) em alunos que frequentam bandas filarmónicas contrapondo os resultados com alunos que não frequentam bandas filarmónicas.

Para o efeito acima enunciado, o questionário será enviado por correio electrónico ou por correio postal a todas as escolas do Ensino Artístico Especializado, consoante a modalidade escolhida por cada uma, de forma a obter uma amostra que permita uma compreensão sistémica e representativa.

O empenho de Vossa Ex. na resposta a este pedido é essencial para poder dar início à aplicação do referido questionário e, consequentemente, a este estudo. No sentido de procurar facilitar o envio da sua resposta, anexamos um formulário e um envelope já endereçado. Para qualquer informação adicional que entenda necessária, deixam-se os contactos: Tel.: 916078219 / Email: sergiott@hotmail.com.

No sentido do cumprimento dos prazos definidos para este projecto, e caso lhe seja possível, necessitaríamos de ter uma resposta o mais breve possível.

Naturalmente, os resultados finais da presente investigação ser-lhe-ão comunicados, caso mostre interesse.

Antecipadamente grato pela atenção que este pedido possa merecer por Vossa Ex.

Cordiais cumprimentos:

(Sérgio Tavares)

ANEXO II – Declaração Aceitação Participação no Inquérito



Autorizo / Não autorizo (por favor riscar o que não se aplicar) a realização de um inquérito por questionário elaborado por Sérgio Manuel Teixeira Tavares, mestrando em Música para o Ensino Vocacional no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, no âmbito de uma investigação sobre o impacto existente na aprendizagem do clarinete, em Escolas Oficiais de Música (Conservatórios, Academias, etc.) em alunos que frequentam Bandas Filarmónicas contrapondo os resultados com alunos que não frequentam Bandas Filarmónicas.

O referido inquérito será realizado junto dos professores que leccionam a disciplina de Clarinete.

Para a elaboração do inquérito necessitamos das seguintes informações:

- Nome do Estabelecimento de Ensino:

- Número de professores que se enquadram no âmbito do questionário acima referido:

- Qual o meio pelo qual vai enviar a resposta ao questionário:

- Correio Electrónico

▪ E-mail: _____

- Correio Postal

- Morada Completa:

_____, ____ de _____ de 2011

O director

ANEXO III – Inquérito aos Professores de Clarinete

Inquérito

O presente Inquérito enquadra-se numa investigação sobre o ensino do clarinete, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, a fim de que seja possível desenvolver a respectiva dissertação. O inquérito é confidencial. O seu principal objectivo é conhecer a opinião, percepção e o parecer de professores com experiência relevante sobre o impacto existente na aprendizagem do clarinete, em escolas oficiais de música (conservatórios, academias, etc.) em alunos que frequentam bandas filarmónicas contrapondo os resultados com alunos que não frequentam bandas filarmónicas.

Identificação do docente: _____

Idade:

Menos de 30 anos	De 30 a 40	De 41 a 50	Mais de 50

Tempo de serviço em 01/09/2011:

Até 3 anos	De 3 a 6	De 7 a 10	De 11 a 15	De 16 a 25	Mais de 25

Habilitações literárias:

Própria sem curso superior	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

Responda ao Inquérito tendo como base alunos do 1º grau.

1. Dos seguintes itens, assinale de 1 a 5 aqueles que estão relacionados com os alunos que Frequentam/Não Frequentam bandas filarmónicas (sendo que 1 aplica-se pouco e 5 aplica-se bastante). Caso ache que não se aplica deixe por preencher.

Aspectos Musicais:

	Frequentam	Não Frequentam
Boa capacidade de improvisação		
Boa capacidade de leitura		
Boa postura corporal e instrumental		
Capacidade performativa		
Criativo		
Domínio da articulação		
Domínio da dinâmica		
Domínio de memória musical		
Domínio do estilo e do carácter do repertório		
Executa programa de grau superior		
Qualidade sonora		
Segurança de execução		
Sentido de afinação		
Sentido de frase		
Sentido de pulsação		
Adaptável		
Aparência rígida		
Automático / Relaxado		
Consciente		
Eficiente		
Fluente		
Impreciso		
Inconsciente		
Inflexível		
Lento, Interrompido		
Muitos erros não percebidos		
Preciso		
Reconhece o Erro		

Aspectos Sociais:

	Frequentam	Não Frequentam
Comunicativo		
Motivado		
Obtém sucesso escolar		
Participa activamente e energicamente na aula		
Participa em projectos (orquestras, grupos, etc.) da escola		
Participação em projectos (orquestras, grupos, etc.) extra escola		
Sociável		
Tem capacidade de adaptação a novas realidades		
Tem iniciativa para criar projectos dentro/fora da escola		
Tem interesse pela comunidade musical		
Tem interesse pela disciplina/instrumento		
Tem interesse pela música		
Tem interesse por assuntos musicais		
Tímido		

2. Da sua experiência profissional assinale por ordem crescente (do 1 ao 14) quais os aspectos que mais se destacam em alunos que Frequentam/Não Frequentam bandas filarmónicas (sendo o nº 1 o que mais se destaca e nº14 o que menos se destaca. Caso ache que não se aplica deixe por preencher).

	Frequentam	Não Frequentam
Adaptável		
Boa capacidade de leitura		
Capacidade performativa		
Consciente		
Domínio da dinâmica		
Domínio de memória musical		
Impreciso		
Interesse pela música		
Muitos erros não percebidos		
Preciso		
Reconhece o Erro		
Segurança de execução		
Sentido de frase		
Sentido de pulsação		

3. Quais as principais dificuldades sentidas em leccionar a alunos que não frequentam bandas filarmónicas?

--

E alunos que frequentam bandas filarmónicas?

--

4. Na sua opinião, quais as influências que uma banda filarmónica provoca num aluno?

Positivas

--

Negativas

--

5. Assinale a sua preferência relativamente a leccionar:

Alunos que frequentam bandas filarmónicas	
---	--

Alunos que não frequentam bandas filarmónicas	
---	--

Indiferente	
-------------	--

Justifique a resposta anterior:

Alunos mais interessados pela disciplina	
Têm menos problemas de aprendizagem	
Trazem "vícios" difíceis de moldar	
Já tem bases musicais sólidas	
Não tem "vícios"	
Difícil inculcar cultura musical	
Outro	
Qual?	

Terminou o preenchimento do Inquérito. Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO IV – Grelha de Repertório

Aluno que não frequentam banda filarmónica (1º grau)

Nome	Escalas	Estudos	Peças	Nota Frequencia / Teste	Nota Final Período

Nome	Escalas	Estudos	Peças	Nota Frequencia / Teste	Nota Final Período

Nome	Escalas	Estudos	Peças	Nota Frequencia / Teste	Nota Final Período

Aluno que frequentam banda filarmónica (1º grau)

Nome	Escalas	Estudos	Peças	Nota Frequencia / Teste	Nota Final Período

Nome	Escalas	Estudos	Peças	Nota Frequencia / Teste	Nota Final Período

Nome	Escalas	Estudos	Peças	Nota Frequencia / Teste	Nota Final Período

ANEXO V – Grelhas de Avaliação

Grelha de avaliação AULA						
Aluno:						
Competências			Avaliação de 0 - 20 valores			
			30%	30%	40%	
			Escala	Estudo	Peça	
Técnicas	Leitura	8%				
	Ritmo	8%				
	Articulação	7%				
	Dinâmica	6%				
	Pulsção	7%				
	Execução técnica	8%				
	Afinção	6%				
	Sonoridade	7%				
Musicais	Interpretação	7%				
Performativas	Postura	8%				
	Controlo emocional	7%				
	Segurança na execução	7%				
	Controlo/coordenação movimentos	7%				
	Destreza performativa	7%				
NOTA			0	0	0	

NOTA FINAL	0
------------	---

Grelha de avaliação PROVA FREQUENCIA

Aluno:					
Competências			Avaliação de 0 - 20 valores		
			30%	30%	40%
			Escala	Estudo	Peça
Técnicas	Leitura	7%			
	Ritmo	7%			
	Articulação	7%			
	Dinâmica	6%			
	Pulsação	7%			
	Execução técnica	8%			
	Afinação	6%			
	Sonoridade	7%			
Musicais	Interpretação	7%			
Performativas	Postura	8%			
	Controlo emocional	8%			
	Segurança na execução	7%			
	Controlo/coordenação movimentos	7%			
	Destreza performativa	8%			
NOTA			0	0	0

NOTA FINAL	0
------------	---

Grelha de avaliação AUDIÇÃO

Aluno:			
Competências			Avaliação
			Avaliação de 0 - 20 valores
Técnicas	Ritmo	6%	
	Articulação	6%	
	Dinâmica	6%	
	Pulsação	6%	
	Execução técnica	7%	
	Afinação	8%	
	Sonoridade	6%	
Musicais	Interpretação	7%	
Performativas	Postura em palco	8%	
	Controlo emocional	8%	
	À vontade em palco	8%	
	Segurança na execução	8%	
	Controlo/coordenação movimentos	8%	
	Destreza performativa	8%	
NOTA			0

NOTA FINAL

ANEXO VI – Peças dos Alunos

Petite Pièce- R. Médous:

PETIT PIÈCE

Clarinete Si b

René MEDOUS

$\text{♩} = 88$

The musical score is written for Clarinet in Bb. It begins with a tempo marking of quarter note = 88. The key signature has one flat (Bb). The time signature is 4/4. The score is divided into measures, with measure numbers 6, 11, 16, 21, 29, 34, and 39 indicated. Dynamics include *mp* (mezzo-piano), *mf* (mezzo-forte), *f* (forte), and *p* (piano). Articulations include *cresc.* (crescendo), *rall.* (ritardando), and *poco* (poco). A repeat sign is present at measure 21. The piece concludes with a double bar line at measure 39.

Granito - K. Cole:

GRANITO

Pulso sólido de rock

KEITH RAMON COLE

6 *f*

11

15 *mf*

20 *f* *p*

27

32 *f*

36

41 *mf*

46 *f* *ff*

© Copyright 1979 by Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Souvenir – Serge Dangain

Durée : 2 mn 20

Niveau: Déb. 2, Prép. 1

CLARINETTE en Sib

SOUVENIR

Serge DANGAIN
Christian JACOB

Allegretto $\text{♩} = 80$

08 *mf*

12 *f* *p*

16 *f* *mf*

20 *mf*

24 *mf*

28 *mf* *f*

32 *mf*

36 *f*

A.L. 27.325

Evening song – Schulz:

2. EVENING SONG

J.A.P. Schulz
(1747-1800)

Slow

Passepied – Häendel:

3. PASSEPIED

G. Fr. Handel

Sunrise – Czerny:

Sunrise
from 100 Easy Studies for Piano op.139

Carl Czerny
(1791-1857)

Andante con moto

This arrangement © Copyright 1994 by Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Petit Dance – Gurlitt

4. Petit Dance

C. Gurlitt

Moderato ♩ = 100

Clarinet in B♭

p

8

Cl.

mf

16

Cl.

f *p*

21

Cl.

The musical score is written for four staves. The first staff is for Clarinet in B♭, starting with a piano (*p*) dynamic. The second staff is for Clarinet (Cl.), starting at measure 8 with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third staff is also for Clarinet (Cl.), starting at measure 16 with a forte (*f*) dynamic, followed by a piano (*p*) dynamic. The fourth staff is for Clarinet (Cl.), starting at measure 21. The tempo is marked Moderato with a quarter note equal to 100 beats per minute. The key signature has one flat (B♭), and the time signature is 3/4. The music consists of eighth and quarter notes, mostly in a descending or ascending scale-like pattern.

Tendre Mélodie – Guy Lacour:

Voir au verso la
version: Flûte

A SYLVIE
TENDRE MÉLODIE

Pour CLARINETTE Sib et PIANO

Débutant

Guy LACOUR

Clarinete Sib

Andantino $\text{♩} = 72$

mp

B

mf

C

D

mp

Un peu plus allant

E

F

mf

G

H

mf

cédez

© 1977 by Gérard BILLAUDOT Éditeur,
14, rue de l'Échiquier, 75010 Paris

G-2136-B

Tous droits réservés pour tous pays

3eme Duo – Fuchs:

3

3 - 3^e DUO

(43 s)

G. F. FUCHS
(1752 - 1821)

Moderato

p *cresc* -----

f *p*

f

p

mp *cresc* -----

f